

Федеральное государственное бюджетное учреждение

«Российская академия образования»

Международная научно-практическая
конференция

**Методология
профессионального
образования**

Москва, 2018

УДК 37
ББК 74
С-23

Методология профессионального образования: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу академика РАО Александра Михайловича Новикова (30 января 2018 г.). Составители: Аксенова М.А., Гудилина С.И., Яковлева М.Б., под науч. ред. проф. Ломакиной Т.Ю., Никитина М.В. /ФГБУ РАО. – М.: ФГБУ РАО, 2018. –424 с.

Международная научно-практическая конференция «Методология профессионального образования» посвящена научному вкладу в педагогику выдающегося ученого, академика Российской академии образования, Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора, иностранного члена Академии педагогических наук Украины, члена Союза журналистов, лауреата Государственной премии Российской Федерации Александра Михайловича Новикова.

В сборнике собраны авторские статьи участников конференции по обсуждаемым проблемам методологии профессионального образования и перспективным направлениям развития профессионального непрерывного образования.

Материалы конференции адресованы научным работникам, докторантам, аспирантам, преподавателям и студентам, методистам и руководителям профессиональных образовательных организаций.

Все материалы сборника публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-900471-38-9

© ФГБУ РАО

Оглавление

Адольф В.А. КОМПЕТЕНЦИЯ И КВАЛИФИКАЦИЯ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	8
Аксенова М.А. ЦЕНТРЫ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА.....	15
Акрамова Ф.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	20
Алдошина М.И. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ.....	26
Антонова Е.В., Сквородкина И.З. О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ КАК ФУНДАМЕНТЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ XXI ВЕКА В РАБОТАХ А.М.НОВИКОВА	32
Баксанский О.Е. КОНВЕРГЕНТНАЯ ПАРАДИГМА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	37
Барлуков А.М. ПЕРВИЧНАЯ АККРЕДИТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	48
Безносок А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	52
Бешок Т.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	57
Богинская О.С. ПРОАКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА.....	64
Быкова С.С. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА	69
Бычков А.В. НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ.....	73
Гессе Ж.Ф., Таратанов Н.А. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СФЕРИЧЕСКИХ ПАНОРАМ.....	78
Дудко С.А. ВЛИЯНИЕ БИХЕВИОРИЗМА И КОНСТРУКТИВИЗМА НА МЕТОДОЛОГИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ.....	80
Грохольская О.Г. МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА.....	86
Занфирова Л.В., Ягупова Т.В. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	92
Земш М.Б. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СПОНА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА	97
Ибрагимов Г.И. ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ПЕДАГОГИКЕ	1011

Кандаурова О.В.ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	1088
Камалеева А.Р., Арюкова О.А.АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	1133
Князева О.И.КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОБОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ	1200
Коваленок Т.П. СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	12626
Кондратьев В.М. О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ШАХМАТНОЙ ПАРТИИ ИГРЫ В ШАХМАТЫ	1311
Кормакова В.Н.ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1355
Коршунова О.В.МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ИННОВАЦИОННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ	1400
Крупченко А.К.ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: МЕТОДОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1455
Коршунов И.А., Лубников С.В., Денисов И.С.ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ «РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ» У РОССИЯН (ПО ДАННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯ РІААС)....	1511
Кузнецов А.Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДПО	1566
Кузнецов В.В., Уржунцева С.А.КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ПОДСИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	1611
Кязимов К.Г.МЕТОДОЛОГИЯ РЕГУЛИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ЗАНЯТОСТИ МОЛОДЕЖИ ПУТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	1677
Ломакина Т.Ю.МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОПИСАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ».....	1733
Митасова О.В.МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА	1811
Мищенко А.С.НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	1877
Мухаметзянова Л. Ю.ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА.....	1933

Назарова Л.И. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК АПИКАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	199
Найденова Н.Н. КОЛИЧЕСТВЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	205
Никитин М.В. СЕТЕВОЙ КОЛЛЕДЖ КАК РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2100
Омаров О. А., Омарова Н.О. ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИЙСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	2177
Орлов А.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. М. НОВИКОВА И СОВРЕМЕННОСТЬ.....	2222
Орешкина А.К. РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ АКАДЕМИКА РАО А.М. НОВИКОВА В МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	22727
Осадчук О.Л. ЛИЧНОСТНЫЙ БЕНЧМАРКИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА.....	2333
Павлова И.В., Потапов А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ.....	23838
Осипов П.Н. О СТАТУСЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	243
Пашковская Т.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРАФИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ.....	248
Пашковский И.Э. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА НОВОГО КАЧЕСТВА.....	2533
Петрова А. М., Петрова С. А. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	2588
Перминова Л.М. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	265
Писарева Л.И. ФРГ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЭМПИРИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	2711
Редин Л.В. МЕТОДОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СВЯЗУЮЩИЙ ПАТТЕРН СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2755
Романова Е. С. КОРПОРАТИВНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЯДРО НАУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ.....	28080
Ронжина Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2855
Рулиене Л.Н., Сэкулич Н.Б. НАУЧНОЕ ПОНИМАНИЕ ТЕРМИНА «СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ».....	2900

Рыбакина Н.А.ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.....	2944
Савина А.К.КОРРЕЛЯЦИЯ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА : ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.....	3000
Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э.КЛАСТЕРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	30909
Сковородкина И.З., Герасимов С.А.ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ А.М.НОВИКОВА	31515
Соловьева А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ	3211
Смирнов И.П.«ОКОНЧАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ» ОБРАЗОВАНИЯ.....	32727
Степанова И.Ю. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЯ.....	33535
Сухин И.Г., Сухина Е.И.ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ ПРИ ВВЕДЕНИИ НОВЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ПРОГРАММУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	3400
Федотов В.А. СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНОГО ОБОРУДОВАНИЯ СПО: ОТ КАЧЕСТВА СОРЕВНОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ КВАЛИФИКАЦИИ.....	345
Фролова В. Н., Шилова Л.Н.РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3533
Шебанов А. Н.ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТАЪ В СИСТЕМЕ СПО	35757
Шишов В.Е.ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СЕТЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	36666
Шкодкина Н.Н.МОДЕЛЬ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ПРОФСТАНДАРТОВ СПО КАК ФАКТОР ПРИРАЩЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	37373
Чистоусов В.А., Казанцева Л.А.НЕЛИНЕЙНО-ДЕТЕРМИНИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	378
Щербакова О.И.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....	38484
Яковлева Н.Ф. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПОДДЕРЖКЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО МИРА ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	3900
Еприкян Д.О. ПЕДАГОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	395

Желязкова-Тея Таня Кунчева. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ЕДИНСТВО ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	4000
Новикова Г.П. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА (в контексте научной школы А.М. Новикова)	405
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	414

КОМПЕТЕНЦИЯ И КВАЛИФИКАЦИЯ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Адольф В.А.

Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина

Миссия современного образования – это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования, образование через всю жизнь. Результатом образования через всю жизнь, постоянное совершенствования базовых компетенций – когнитивных, социальных и эмоциональных, обеспечивающих достижение устойчивой востребованности («sustainable employability») в обществе знаний. Компетентностный подход в этом смысле можно рассматривать, как некую попытку сочетать творчество и технологии, как процесс становления в профессии и как потенциальную готовность к смене своей деятельности [1,3,4]. Однако понимание компетенции как просто способности к применению знания в профессиональной или «живой» среде является абсолютно недостаточным. Наличие знания побуждает к деятельности, но при этом не обещает им подлинной конкурентоспособности. Структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной, профессионально-ориентированной аранжировке, понятных, в том числе и как «знание - деятельность», составляют фундаментальный базис конкурентоспособности и, конечно, востребованности личности в профессиональной сфере. В этом смысле становится понятен европейский принцип формирования списка базовых компетенций современного социального человека: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество. Формирование этих сложных компетенций высокого уровня требует длительного времени, следовательно, оно должно начинаться на разных уровнях профессионального и даже школьного образования. Эффективная педагогическая операционализация данных знаний, полученных через научные исследования,

могут использоваться в качестве методик обучения, и становится важным компонентом подготовки. Данный подход можно положить в основу построения новой – генеративной дидактики. При этом субъективные компоненты культуры профессионального труда специалиста (квалификационные требования) – чувственные, образные знания, индивидуальные способности, мировоззрение приобретают смысл деятельности. Объективные компоненты только способствуют, побуждают (понятийным знаниям, умениям, навыкам) к деятельности. Через данные компоненты можно выявить уровень сформированной профессиональной компетентности специалиста, что обеспечивает его готовность осуществлять деятельность на практике, в конкретном образовательном учреждении, организации, на конкретном производстве. Расширение горизонтов культуры профессионального труда, содержания квалификационных требований позволит обеспечить развитие профессиональной компетентности, тем самым реализуется тезис «повышение уровня профессиональной готовности (расширение границ) обеспечивает развитие профессиональной компетентности, а развитие профессиональной компетентности (расширение горизонтов) обеспечивает готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в реальной практике» [2,7,8]. При этом профессиональная компетентность выступает обобщенной профессионально-личностной характеристикой человека-профессионала, определяющей качество его деятельности (т.е. конкурентоспособность на рынке труда) [1,3]. Она выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно, ответственно в постоянно изменяющейся профессиональной среде, отражает его готовность к самооценке и саморазвитию. Профессиональная компетентность человека проявляется в его профессиональной активности, характеризует его как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная готовность в большей степени отражает уровневое равновесие личностного и деятельностного состояния человека, которое, на наш взгляд, определяется с одной стороны квалификационными требованиями

профессионального стандарта, а с другой стороны образовательным стандартом, т.е. перечнем формируемых компетенций. В этой связи возникают следующие вопросы. Во-первых, будут ли компетенции, определенные в программах профессионального образования, способствовать построению экономики, основанной на знаниях и высоких технологиях? Во-вторых, требования, предъявляемые рынком труда к квалификациям специалистов, и компетенции выпускников, обеспечиваются профессиональными образовательными программами? Далее, обобщенный вопрос - как выстроить такую систему профессиональных квалификаций и унифицированные современные подходы к описанию социально-личностных, когнитивных, коммуникативных и управленческих компетенций, которые позволят эффективно выстроить систему основного и дополнительного образования, удовлетворяющего требованиям рынка труда и запросам личности? Хорошо известно, что сближение квалификационных требований, предъявляемых к специалисту и формируемых компетенций, получаемых выпускниками, достигается не путём сопряжения профессиональных стандартов (квалификационных справочников или должностных инструкций) с образовательными стандартами (отдельными образовательными программами). Это можно достичь через Национальную рамку квалификаций (далее – НРК) и через рамки квалификаций отдельных отраслей экономики или выделенных секторов занятости (далее – отраслевые рамки квалификаций, ОРК) [1,6,9]. НРК должна быть разработана с учётом международных документов, действующих как в сфере труда, так и в сфере образования. Отраслевая же рамка квалификаций разрабатывается профессиональным сообществом на основе уже имеющейся в стране НРК, как целостная структурно-квалификационная модель отрасли. При этом она призвана охватывать все виды профессиональной деятельности (профессиональные задачи) и все уровни профессиональных квалификаций, требуемые отрасли. Описание профессиональных квалификаций следует делать через определенные виды деятельности (предполагающие не статичное состояние отрасли, а её

инновационное развитие), или через компетенции необходимые работнику (с учетом необходимых трудовых действий или функции, фиксирующие требования сегодняшнего дня). Все это позволит установить соответствие между уровнями профессиональных квалификаций и компетенциями по получаемому образованию, и послужит основой для выстраивания траекторий профессионального развития работников соответствующей отрасли (включая образование в течение всей жизни) и для разработки профессиональных стандартов по отдельным видам (задачам) деятельности. В этой связи можно предложить *следующую уровневую квалификацию (типологию) компетенций*. Первые три уровня (в качестве фундамента) – это «основные» компетенции (навыки), относящиеся практически ко всем областям занятости: *уровень 1* – компетенции, относящиеся к личной эффективности (социально-личностные); *уровень 2* – академические компетенции (как правило, приобретаются в процессе формального обучения и включают в себя когнитивные функции и способы мышления); *уровень 3* – компетенции, относящиеся к рабочему месту (“soft skills”), включают в себя личные качества и мотивации, а также взаимоотношения с сотрудниками и управление собой. Следующие два уровня составляют профессиональные компетенции, относящиеся к конкретной отрасли экономики или области занятости, при этом *уровень 4* – профессиональные компетенции, относящиеся к отрасли в целом; *уровень 5* – профессиональные компетенции, относящиеся к конкретному сектору отрасли. Включение в модель компетенций, общих для отрасли в целом, облегчает перемещение работника внутри различных секторов (горизонтальную мобильность, горизонтальную карьеру, готовность к профессиональной деятельности). Причем компетенции управления делятся на два блока: первый – это общие компетенции управления (управление кадрами, информирование, делегирование полномочий, создание сети деловых связей и контактов, предпринимательство, поддержка профессионального развития подчинённых и наставничество, стратегическое планирование, подготовка и оценка бюджетов, разъяснение ролей и задач, управление конфликтами и работа в команде,

мониторинг и контроль ресурсов); второй блок – это специализированные компетенции управления, относящиеся к конкретной отрасли. Предложенная классификация может быть рекомендована всем наукоёмким областям деятельности и приоритетным отраслям экономики для разработки требований к квалификациям и компетенциям своих работников. При этом отрасли должны разработать свои рамки квалификаций (компетенций), в основе которых лежат общие компетенции работников для всего рынка труда, общие компетенции работников для всей отрасли и специфические профессиональные компетенции для отдельных секторов отрасли. В этой связи возникает необходимость сформировать банк профессиональных задач (видов деятельности), которые призван решать (быть готовым решать, осваивать) специалист, работник на производстве, в конкретной отрасли. Такой перечень профессиональных задач определит дидактический потенциал (т.е. перечень учебно-профессиональных, учебно-познавательных задач) процесса подготовки выпускника (будущего специалиста) и обеспечит успешную реализацию образовательного стандарта, т.е. формирование соответствующих знаний, умений и компетенций. Проектирование процесса подготовки выпускника к профессиональной деятельности (сочетая творчество и технологии) будет осуществляться на основе обратной связи, что обеспечивает реалистичность достижения образовательных результатов на местах практики. Организация целенаправленного педагогического процесса, в котором студенты осваивают обобщенные способы решения профессиональных задач, технологии педагогического проектирования, имеют возможность моделировать будущую профессиональную деятельность, существенно влияют на их адаптацию в реальной практике. Для этого нужно учесть специфику образовательных учреждений и организаций региона, создать условия для освоения студентами обобщенных способов профессиональной деятельности, опыта профессиональной деятельности, развития положительного мотивационно - ценностного отношения к профессиональной деятельности. Как показал позитивный опыт, предлагаемый подход может выступить концептуально-

технологической рамкой разработки проектов по согласованию требований профессионального стандарта с требованиями по реализации основных образовательных программ. Придавая различные контексты (образовательные, воспитательные, организационные, управленческие и пр.) учебно-профессиональным задачам, можно осуществить преемственность содержания образования для разного уровня подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура), обеспечивая тем самым процесс формирования общих, универсальных (ключевых), общепрофессиональных (базовых) компетенций. В итоге формирование профессиональной компетентности как результат единого процесса подготовки по направлению будет приведено в соответствие с требованиями ФГОС и профессионального стандарта педагога [2,3, 5-7].

Список литературы

- 1.Адольф В.А., Антошин С.В. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях// монография. М.: Издательский дом "АТИСО".2011. -303 с.
- 2.Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России.2016.№4. С.156-160.
- 3.Адольф В.А., Фоминых А.В. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.-280 с.
- 4.Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности // Высшее образование в России. 2017. №4. С. 104-110.
- 5.Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании //Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016.№1.С.43-47.

6. Адольф, В.А., Велегжанина, И.С. Перспектива использования технологии управления знаниями при подготовке кадров для транспортной области //Педагогический журнал. 2017.Том 7. № 3А. С 157-171.
- 7.Адольф В.А., Казакова Л.В. Формирование готовности педагога к реализации практико ориентированного обучения //Профессиональное образование. Столица. 2017.№7. С.22-24.
8. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно ориентированного образования// Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 5-10.
9. КараваеваЕ.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. №12. С 5- 12.

ЦЕНТРЫ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

Аксенова М.А.

Институт стратегии развития образования РАО

Педагогическая наука и система образования призваны решать масштабную и комплексную задачу подготовки высокопрофессиональных кадров в соответствии с лучшими мировыми образцами. Академик РАО А.М. Новиков подчёркивал: «В новой эпохе отечественное профессиональное образование должно стать иным принципиально. В настоящее время оно существенно отстает от требований современности. Новое общество, в котором образование становится главным капиталом человека и главным ресурсом экономики предъявляет новые жесткие требования, как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе» [4]. Исследователи справедливо отмечают, что «подготовка специалистов должна ориентироваться не только на настоящий, но и на будущий социальный заказ общества, поэтому в развитии образовательного учреждения следует учесть два основных направления: обеспечение качественной подготовки специалистов и предоставление возможности непрерывного совершенствования профессионального образования» [3]. Одним из эффективных решений вышеуказанной проблемы является образовательная деятельность центров компетенций, основанных на интеграции профессионального образования с наукой, бизнесом и производством.

Под центром компетенций мы понимаем структурное подразделение, создаваемое на базе ведущих учебных организаций профессионального образования, а также передовых промышленных компаний и предприятий, призванное обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих широким спектром профессиональных компетенций и прочно закреплённым опытом инновационной деятельности. Опираясь, на специализацию центров компетенций по целям их создания

выделяют следующие их виды: корпоративные, университетские, региональные, отраслевые, международные.

Основные задачи Центра — отбор, систематизация и распространение на предприятии образцов лучшего опыта (best practices). В качестве передового опыта могут выступать управление проектами и изменениями в процессе производства, технологические стандарты разработки продукта, маркетинговые исследования и активные методики продаж, программы эффективной работы с клиентами и предоставления консалтинговых услуг, и др.

Основное отличие центров компетенции от принятого в Российской Федерации понятия «повышение квалификации» состоит в том, что эти новые институциональные структуры, в отличие от системы повышения квалификации и переподготовки кадров, осуществляют «точечное» воздействие на освоение специалистами профессиональных компетенций, согласованных с работодателями и необходимых для инновационной деятельности организации заказчика.

Кроме этого в центрах компетенций: отсутствуют лимитированные сроки приема на образовательные программы; обучается разновозрастной контингент специалистов (от выпускников вуза до имеющих многолетний опыт работы); к обучению обязательно привлекаются научные кадры и высококвалифицированные специалисты производства. Центры могут функционировать в разных организационно-правовых формах (самостоятельное юридическое лицо или структурное подразделение).

Основным «продуктом» центров компетенции является специально подготовленный персонал, обладающий передовыми, профессиональными компетенциями, что отвечает интересам организаций-работодателей, поскольку позволяет существенно снизить издержки, связанные с «доучиванием» специалистов непосредственно на рабочих местах. В этой связи, по существу, центр компетенций становится своего рода инновационной ареной, цель которой — вовлечение научных сотрудников, менеджеров и других

специалистов в творческую деятельность, формирование у них новых профессиональных компетенций.

Центр компетенций реализует интенсивные, практико-ориентированные, «короткие» (сроком обучения до одного года) образовательные программы по подготовке высококвалифицированных кадров, обладающих компетенциями в соответствующих областях производства, способных оказывать научное и консультационное сопровождение инновационных проектов.

Под конкретный заказ в центре компетенции формируется группа обучающихся специалистов, назначаются преподаватели, консультанты-практики, составляется расписание занятий и проводится практико-ориентированное обучение, содержательно направленное на освоение специалистами определённых профессиональных компетенций. Например, это могут быть компетенции: по составлению стандартов производственной деятельности и технических рекомендаций на единой технологической платформе; по организации и проведению маркетингового исследования, мониторинга рынка труда, экспертной оценки используемых технологий; по оптимизации бизнес-модели в области эффективных методик продаж и работы с клиентами и др.

В соответствии с концепцией непрерывного профессионального образования центры компетенции взаимодействуют со следующими образовательными кластерами: общеобразовательными школами, организующими пропедевтическое знакомство учащихся с основами различных видов профессиональной деятельности; специализированными центрами технического, культурного творчества молодежи, обеспечивающими практическое освоение наиболее интересных и доступных молодёжи видов профессиональной деятельности; учреждениями среднего профессионального образования, реализующими программы прикладного бакалавриата; научно-исследовательскими организациями.

Деятельность Центров компетенций предполагает использование интерактивных образовательных технологий, позволяющих создавать условия

обучения, соответствующие реальной профессиональной деятельности. К таким образовательным технологиям относятся следующие: лабораторно-практические занятия, в ходе которых изучаются технологические процессы производства; специальная система проектных заданий по комплексному решению практических производственных задач; анализ реальных профессиональных ситуаций, обучение на основе практики (case studies); «контекстное обучение» и «обучение на основе опыта» в процессе решения реальных производственных заданий; тренинги по развитию коммуникативных профессиональных умений взаимодействия в совместной работе с распределением функций и ответственности между членами коллектива; участие в национальных и международных чемпионатах профессионального мастерства «WorldSkills» («Молодые профессионалы»).

Ещё одним эффективным способом, позволяющим переносить результаты обучения в деятельность, и одновременно с этим осуществлять проверку уровня освоения профессиональных компетенций, является разработка специалистом-выпускником стартап-проекта.

Таким образом, развитие центров компетенции - эффективный способ компенсировать недостатки системы современного профессионального образования, а именно деятельность вузов. Для этого необходимо не только создавать разветвленную систему компетентностно-ориентированного образования, но и существенно повышать интерес дипломированных специалистов к его получению, внося соответствующие изменения в квалификационные или лицензионные требования к претендентам на высококвалифицированные рабочие места, а также в оплату труда для таких специалистов.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту No 27.8472.2017/БЧ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова М.А. Аспекты развития социально-педагогических компетенций, повышающих эффективность труда инженеров // Социальная педагогика в России. 2016. № 3. С. 12-17.
2. Гительман Л.Д., Кожевников М.В. Центры компетенций — прогрессивная форма организации инновационной деятельности // Инновации, 2013, N 10 (180). – С. 92-98
3. Ломакина Т.Ю. Научно обоснованные выводы и рекомендации прогнозного характера для оптимизации процессов программной реструктуризации и развития профессиональных образовательных учреждений // Непрерывное эколого-экономическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. – Тверь: Издательство «Триада», 2013.
4. Новиков А.М. Профессиональное образование: устремление в будущее // Проблемы современного образования. 2012. №3. С.5-10

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акрамова Ф.А.

Республиканский научно-практический центр «Семья», Узбекистан

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов. В принципе оценка качества образования тождественна оценке системы образования в целом.[2, с. 111].

С.Я.Батышев и А.М.Новиков отмечают, что проблема качества образования значительно серьезнее, чем полагают многие [1, с.435].

Исследователи [3, с. 94-95] выделяют несколько факторов, обеспечивающих качество обучения и развития личности обучаемого.

Методы обучения подразделяются на традиционные и на активные [6,7]:

- ❖ традиционные методы обучения, к которым относят лекции, семинары, компьютерное обучение, учебные видеофильмы;
- ❖ методы активного обучения, среди которых на сегодняшний день наибольшее распространение получили тренинги, деловые, ролевые, имитационные и организационно-управленческие игры, организационное и поведенческое моделирование, разбор практических ситуаций, позволяющих за короткое время получать большой объем знаний и фокусирующихся на прикладных аспектах деятельности слушателей.

Одной из ключевых проблем профессионального образования является обеспечение оптимальных психологических условий для их личностного включения в процесс усвоения знаний, где можно выделить внутренние и внешние факторы влияния на качество и эффективность образования. К внутренним факторам можно отнести систему ценностей, мотивацию, индивидуально-психологические возрастные особенности, уровень развития познавательных процессов личности обучаемого. К внешним факторам относятся:

- обстоятельства жизни и деятельности обучающегося;
- психолого-педагогические условия образовательного процесса;
- социально-психологические условия образовательного процесса;
- используемые образовательные технологии.

Большинство людей эффективно обучается, сочетая различные способы получения информации. Кто-то хорошо воспринимает информацию на слух, их в психологии называют аудиалами, другому важно - увидеть, о них говорят это – «визуалы», кому-то удобно применить в деятельности, они - практики. Кроме того, слушатели имеют разные способности и жизненный опыт, различную мотивацию к обучению. Высокомотивированные сотрудники могут учиться самостоятельно. Работа с остальными работниками требует использования множества способов активизации их учебной деятельности [5, с. 5-10].

При организации обучения необходимо заранее планировать программу таким образом, чтобы это обучение проходило с полным отрывом от производства, и предпринимать меры, препятствующие отрыву слушателей от занятий для решения целого ряда «срочно» возникающих вопросов в подразделении. Подобные случаи часто встречаются в практике проведения обучающих программ с различными категориями слушателей и неизбежно влияют на качество обучения, снижая эффективность работы группы в целом.

К социально-психологическим аспектам обучения персонала можно соотнести несколько видов [3,6,7] позволяющих достичь эффективности этого процесса.

1. Тренинги. Под социально-психологическим тренингом в психологии понимают специфические формы коррекции и приобретения новых умений и навыков при взаимодействии в группе. В процессе группового решения специально заданных ситуаций участники не только закрепляют необходимые навыки, но и меняют свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам. От традиционных форм обучения тренинг отличает

минимальное количество теории и фокусировка на практике, и в ходе проведения тренингов широко используются различные методы и техники активного обучения. Возможными направлениями для разработки тренингов могут являться руководство и лидерство в организации, управленческое общение и навыки ведения переговоров, управление конфликтами, делегирование полномочий, технологии формирования команды, технологии принятия решений, модель эффективного управления, тайм-менеджмент и т.д. В настоящее время все большее распространение получают тренинги, в которых происходит освоение участниками различных особенностей управления подчиненными и коллективами, усваиваются алгоритмы решения управленческих задач и работают над развитием своего лидерского потенциала.

2. Игровые методы в обучении. Деловые, организационно-управленческие и ролевые игры в процессе подготовки группы резерва - уникальный механизм формирования и передачи социального опыта, непосредственно влияющий на повышение эффективности обучения за счет активного включения слушателей в процесс не только получения, но и использования знаний. При этом обязательными элементами игр являются творческая и соревновательная атмосфера, эмоциональная напряженность, высокая включенность и мотивация участников, работающих в небольших группах. Участвуя в играх, участники осваивают новые варианты поведения, ищут наиболее оптимальные тактику и стратегию, отработывают различные технические приемы [7, с. 125.]. Игровые ситуации могут проводиться в форме ролевых игр, где каждый участник играет роль, заданную сценарием. В модели проведения игры включаются не только производственные аспекты, но, в первую очередь, социальные и культурные составляющие управленческой деятельности. Сама игровая деятельность предполагает активное взаимодействие между участниками, а фокусировка заданий на реальных для данного предприятия ситуациях деятельности и рефлексия участников по итогам каждого этапа игры позволяет привнести новый опыт и модели поведения в практику работы будущих руководителей. Разыгрываемые

ситуации становятся основой для совместного группового анализа, в котором складывается понимание членами группы механизмов межличностного взаимодействия.

3. Кейс-метод. Довольно сложная многоаспектная технология обучения, которая включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры. Метод кейсов используется с целью обучения, как способ оценивания он позволяет продемонстрировать различные аналитические данные и профессиональные компетенции, при этом можно использовать различные виды кейсов по их сложности: проблемные учебные ситуации; иллюстративные учебные ситуации; кейсы без формирования проблемы; прикладные упражнения и другие.

Работа с кейсом имеет свою специфику. Создание кейсов во многом зависит от ряда факторов: степени сложности данной темы или материала. Кейсы предлагаемые слушателям конкретных ситуаций позволяет не только закрепить знания, но и выработать навык группового анализа проблем и принятия решений. Основные результаты, достигаемые в процессе разбора практических ситуаций, связаны с отработкой навыков системного анализа информации, выявлению ключевых проблем, генерирования и оценки возможных вариантов решения и т.д.

4. Кросс - культурный контекст подготовки. Управление подчиненными предполагает знание потребностей и психологии людей, принадлежащих к разным социальным группам, национальным, этническим и религиозным общностям. Каждая из них имеет свои традиции, свой набор ценностей и стереотипов поведения. В процессе обучения должны моделироваться не только производственные и управленческие, но и социальные стороны профессиональной деятельности руководителя, составной частью которой является кросс - культурный контекст подготовки. В ходе обучения будущие руководители должны приобрести навыки взаимодействия с определенными представителями различных национально-культурных и этнических групп или с самими этими группами. Важными аспектами такого

процесса являются понимание национального характера, менталитета и традиций, которые могут стать предметом рефлексии для выработки управленческих решений.

5. Анализ результатов стажировок. Цель стажировок - получение комплексного представления об особенностях работы предприятия в целом, ознакомление с особенностями деятельности, производственными отношениями, проблемами и возможностями различных подразделений (отделов, цехов, участков). Постоянный обмен опытом и осмысление возникающих в ходе стажировок проблемных ситуаций в группе будет, несомненно, полезной процедурой, позволяющей расширить представления участников о специфике управленческой деятельности, а так же своей роли и личностных ресурсах в процессе ее освоения и реализации.

6. Коучинг. Коучинг - технология индивидуального консультирования, направленная на проведение изменений, постановку целей и максимально быстрое их достижение с минимальными потерями и максимально полным использованием внутренних и внешних ресурсов человека и организации. Основной целью коучинга как метода является индивидуальная помощь будущему руководителю в том, чтобы он самостоятельно нашел решение той или иной проблемы. Основной отличительной особенностью коучинга является помощь человеку найти собственное решение самостоятельно. Во многих ситуациях коуч вообще не дает новых знаний, но помогает поверить в себя, взглянуть на ситуацию по-новому и добиться лучших результатов. Молодые руководители часто сталкиваются с препятствиями в деятельности, обусловленными, в первую очередь, внутренними ограничениями. В процессе диалога коуч стимулирует их к более глубокому осознанию своих целей, ресурсов и ограничений.

Результатом такого обучения должно стать не только получение новых знаний, но и формирование новых моделей поведения, осознание личностных ресурсов, своих сильных и слабых сторон, возможностей и ограничений в предстоящей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под.ред. С.Я.Батышева, А.М.Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Профессиональное образование: отечественный опыт и международные практики //Сборник статей VII междунар.науч.чтений / под науч.ред. Т.Ю.Ломакиной. – М.:ФГБНУ «Институт стратегии развития РАО», 2015.- 394 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе образования взрослых //Современные технологии в системе обучения руководителей и специалистов.- Магнитогорск: Институт МВШБ, 2004. - С. 32 - 36.
4. Каконин В.И. Особенности внедрения электронного обучения в практику обучения взрослых. //Современные технологии в системе обучения руководителей и специалистов.- Магнитогорск:Институт МВШБ, 2004. С. 5-10.
5. Магура М.И., Курбатова М.Б. Организация обучения персонала компании. - М.: ЗАО «Интел-Синтез», 2002. - 191 с.
6. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие.- Москва-Берлин, Transform, 1998.- 124 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Алдошина М.И.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

В современной социокультурной ситуации постоянной модернизации высшего образования представляется реальным движение университетского образования к качественно новому состоянию на определенных методологических основаниях. Рубеж тысячелетий, современные процессы глобализации, кризис постиндустриального общества и образования определяют таковыми константами культурологический и компетентностный методологические подходы.

Соединение системы образования с лучшими произведениями и явлениями этнокультуры, выделение эстетических воздействий на личность является традиционным для России и отражается в работах В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова, Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, Г.И.Успенского, Н.Г.Чернышевского и др. По мнению Д.С. Лихачева, полноценное развитие человека невозможно без восприятия им ценностей этнокультурной среды. Культурный человек, – считает он, – это человек, обогатившийся произведениями искусства различных эпох и народов, которому «открылась душевная жизнь других, который многое понял и стал терпимее к чужому, стал это чужое понимать. Отсюда приобрел уважение к другим народам, к их культуре, верованиям...» [6, с 315].

Синтез культуры и образования обуславливает возникновение новых моделей и концепций в системе профессиональной подготовки. Рассмотрение методологии как учения об организации деятельности (А.М. Новиков), а теории как системы научного знания, описывающей и объясняющей некоторую совокупность явлений, дающей знание реальных оснований выдвинутых положений (П.В. Копнин) и открывающей возможность свести открытые закономерности общекультурного и этноэстетического характера к единому

основанию, послужило основой теории формирования этноэстетической культуры студентов.

Существенное значение имеет насыщение методологических подходов элементами современного содержания университетского образования, состоящими из новых представлений (образов, раскрывающих этнокультурные и эстетические смыслы педагогической деятельности); новых принципов (альтернативных и вариативных идей); новых понятий (многомерных значений в контексте преобразований в сфере образования); возможностей новых методик и технологий (на основе разных культурных образцов и комплекса иных условий реализации).

Социально-экономические преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества, кардинально изменили ситуацию в системе высшего образования. Сегодня высшая школа отходит от единообразия и унифицированности содержания и технологий в профессиональном становлении личности, хотя рамочный характер требований к результатам освоения основных образовательных программ в университете закладывает некий их отрицательный потенциал. Университеты предъявляют более высокие требования к уровню и качеству профессиональной подготовки специалиста, расширяются культурные и социальные функции и полифункциональный характер деятельности [2, 3]. Студент проявляется как творческая личность, способная не только выразить себя, но и обеспечить условия для творческой самореализации других. Творчество выступает высшим показателем личной и профессиональной самореализации, к которому студент приобщается в стенах университета и проявляет его впоследствии в своей непосредственной профессиональной деятельности. Требования к духовному и творческому росту личности на различных ступенях образования особенно усиливаются в системе профессиональной подготовки. В этих условиях начинает отчетливо проявляться несоответствие уровня профессиональной подготовки требованиям современности, создающим условия востребованности и расширения

значимости этноэстетической подготовки специалистов. Это стимулирует научный поиск в данном направлении.

Методологически оправданным является анализ традиций и инноваций в эстетическом с позиции философии истории «нового» Т.Адорно: «новое – это не субъективная категория, а явление, возникшее в силу объективной необходимости, которое может сформироваться в силу собственных, имманентных закономерностей; традиционное «нуждается в новом для своего самоосуществления»; в основе соединения нового и традиционного лежит эстетическая рефлексия; традиционное проявляется «только в наивысшем проявлении нового»; тенденция развития нового определяется наличием возможностей для нововведений или же повторением традиционного [9, с. 30]. Данные философские послы выступают идейной основой формирования этноэстетической культуры студентов.

Методологическим ориентиром нашего исследования выступает философия образования (Б.С.Гершунский), согласно которой культура представляется как «наивысшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности», поскольку «на этом уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность» [4, с. 84], это и есть уровень результативности образования.

Начало XXI века в Российском образовании характеризуется рассогласованием при решении смыслообразующего вопроса о цели и ценностных ориентирах, в том числе, и университетского образования. Педагогика профессионального образования решает дилемму о соотношении культурологического и компетентностного подходов при решении поставленной проблемы, о соотнесении их базовых понятий, смысловых констант в терминологическом поле высшего образования. Современный этап развития системы высшего образования характеризуется изменениями в области целей образования, повышением требований к уровню и качеству подготовки будущих педагогов. В условиях перехода высшего образования на ФГОС-3++ и ФГОС 4, наиболее важной является проблема структуры и содержания процесса

формирования профессиональных компетенций [10]. Этноэстетическая культура студента, как понятие, выступает итогом методологического поиска и прикладным результатом интеграции культурологической и компетентностной методологий.

Компетентностный подход – это подход, акцентированный не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций. Обеспечить на государственном уровне его трансляцию в высшее образование, призваны Федеральные образовательные стандарты третьего поколения. «Особенность нового поколения основных образовательных программ высшего профессионального образования (далее ООП ВПО, ООП ВО) состоит в реализации идей компетентностного подхода, которому присущ перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины («подход, центрированный на преподавателе») на студента и ожидаемые результаты образования («подход, центрированный на студенте»)» [1, с.4]. В ФГОС ВПО и ФГОС ВО определена совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки, специальностям. По каждому из них дается полная характеристика профессиональной деятельности, включающая область, объекты, виды, задачи профессиональной деятельности, представлены требования к результатам освоения образовательных программ, в соответствии с которыми выпускник должен обладать определенным набором общекультурных и профессиональных компетенций.

Реализация ФГОС на основе компетентностного подхода предполагает обязательное участие работодателей, призванных помочь академическому сообществу в формировании социального заказа на выпускника вуза, прежде всего – состава компетенций, которыми он должен обладать [5, с.39].

Профессиональная культура педагога выступает частью общей культуры личности, характеризующей, в самом общем виде, профессиональные ценности и убеждения педагога как основу его профессиональной деятельности. Выпускники университета «должны стать носителями профессионально-

культурной компетентности – императива качества личности, влияющего на готовность обучаться всю жизнь; способность к активному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности; нравственную и коммуникативно-творческую направленность; профессиональное самоопределение; соответствие требованиям специальности и стандартам квалификации и обеспечивающее устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании, развитии обучаемых» [8]. Таким образом, проявляется связь категории «профессиональная компетентность» с феноменом «культура», являющимся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности. Схематически можно заложить дуальную зависимость «Личность» – «Профессионал» как смысловую доминанту компетентностно-ориентированного профессионального образования, и тройную имплицитность «Личность» – «Профессионал»– «Ментальный гражданин» как базовую характеристику культуру-ориентированного образования педагогов в университете.

Список литературы:

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 52 с.
2. Алдошина М.И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015, – №4 (59), – С. 20-25.
3. Алдошина М.И. Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №4.– С.168 -173.
4. Гершунский Б.С. Философия образование для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608с.

5. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. // Высшее образование в России №11, 2007.-39
6. Лихачев Д.С. Заметки о русском. – М.:Советская Россия, 1984. – 31с.
7. Мищенко А.С., Ключкин В.И. Формирование компетенций и профессиональной культуры педагогов // Человек и образование. № 3 (36), 2013, - С.58 – 63.
8. Мухаметзянова Г.В. Социально-экономические предпосылки модернизации качества высшего образования // Партнерство через образование. – 2008. - №4. – www/sipkro.ru
9. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. – М., Мысль, 1983, – 284с
10. Aldoshina M.I. Valuation Means of Students' Competences at the University// Asian Social Science, Vol. 10, No. 24, 2014, P. 77 – 84.

О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ КАК ФУНДАМЕНТЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ ХХІ ВЕКА В РАБОТАХ А.М.НОВИКОВА

Антонова Е.В., Сквородкина И.З.
Академия социального управления

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в российском обществе конца ХХ – начала ХХІ века, обусловили необходимость модернизации всех общественных систем, в том числе и системы образования. В этот период перед государством стояла задача в сравнительно короткие сроки создать в стране такие условия, при которых качественное образование являлось бы важнейшим фактором, способствующим формированию новой инновационной экономики страны и всего общества.

Современный мир невозможно представить без проявления высокой активности и национального самосознания граждан как необходимого компонента гражданского общества. Понимаемое как совокупность взглядов, идей, мнений, социально-психологических настроений, выражающих содержание, уровень, отношение к своей истории, культуре, традициям, национальное самосознание имеет определяющее значение для формирования личности человека.

Особенностью российского общества во все исторические времена являлась высокая степень духовности людей, создающая условия для развития народной школы, понимаемой А.М.Новиковым «как школы, вырастающей из культурно-исторических традиций народа, выражающей его национальный характер, чаяния, идеалы, стремления; и как школы, создаваемой для народа, обращение к его потребностям и целям, направленным в будущее». [4, с.35]

Влияние культуры человека на становление его национального самосознания неразрывно связано с существующей в реальности национальной общественной идеи. Великий русский писатель, мыслитель, философ и публицист Ф.М. Достоевский писал: «Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация». Национальная культура не может

существовать вне национальной формы ее самовыражения. Она олицетворяет дух нации, ее творческий потенциал. [3, с.28]

Исследуя проблемы развития современного образования, А.М.Новиков видит существование национального образования, опирающегося на прочную национальную идею, которая может консолидировать общество, дать возможность людям увидеть перспективу и поверить в возможность ее достижения, что создаст мощный фундамент для воспитания молодежи. По мнению А.М.Новикова, именно школа неотделима от национальной почвы, она передает, хранит и формирует национальную культуру, взаимообогащая национальное и общечеловеческое.

В российской новейшей истории с начала 90-х годов прошлого века отмечались тенденции социальной конфронтации в обществе, преодоление которых в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (2008 г.) завершилось в начале XXI века. В этот период получили дальнейшее развитие институты гражданского общества, формировалась новая система государственного управления, все большую роль стали приобретать современные молодежные общественные объединения, возникающие как в молодежной среде, так и в современной школе. [2]

Российская молодежь, отличительной особенностью менталитета которой является общинность, патриотизм и духовность, включающая в себя доброту, гуманное мировоззрение и подвижничество, способна решать самые разнообразные социальные проблемы. Она является активным проводником государственной молодежной политики и важнейшим ее исполнителем. Поэтому важным шагом в укреплении социально-экономического и культурного развития нашего государства, обеспечения его конкурентоспособности и укрепления национальной безопасности, явилось принятие в 2006 году Стратегии государственной молодежной политики Российской Федерации, направленной на создание условий и реализацию мер

для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи на период до 2016 года. [1]

Создание современной системы координации молодежной политики в России началось с введения в январе 1992 года должности полномочного представителя Правительства РФ по делам молодежи. А еще раньше, в 1957 году решением Всемирной федерации демократической молодежи был учрежден Международный день солидарности молодежи, который и в нашей стране ежегодно отмечается 24 апреля. Объединение усилий различных слоев общества, людей, равнодушных к настоящему и будущему своей страны, способствует повышению их творческой активности, проявлению социальных инициатив. Во всех странах мирового сообщества особое место отводится воспитанию и образованию молодых людей. Подчеркивая важность проблемы подготовки социально активной, творческой молодежи, ежегодно отмечается 12 августа – Международный день молодежи, 10 ноября – Всемирный день молодежи. В нашей стране День молодежи России с 1993 года подрастающее поколение отмечает 27 июня.

В Российской Федерации многое делается для того, чтобы современные молодые люди имели хорошие перспективы: расширяется сеть дополнительного образования, широкое развитие получают молодежные клубы и центры, важное место в развитии инициатив школьников и студентов занимает молодежное самоуправление, возможность объединяться в различные движения для реализации своих интересов, потребностей, защиты собственных прав.

В 2009 году с целью координации деятельности по развитию кадрового потенциала молодежной политики, создан Федеральный координационный центр, осуществляющий разработку и реализацию образовательных программ для федеральных молодежных проектов и форумов, учебно-методических материалов по приоритетным направлениям государственной молодежной политики, повышение квалификации руководителей и специалистов сферы государственной молодежной политики.

С целью поддержки молодежных социальных инициатив, реализации государственной молодежной политики, профилактики социально-негативных проявлений в молодежной среде созданы центры и площадки реализации молодежных программ, призванные развивать общественную активность школьников и студентов, создавать условия для раскрытия их лидерских, творческих и интеллектуальных способностей: всероссийский образовательный форум «Селигер», всекавказский молодежный лагерь «Машук» и др. Российская молодежь получила возможность стать активным участником проведения Олимпийских игр в Сочи в 2014 году.

Россия могла бы гордиться уровнем вовлеченности молодых людей в политические и социальные вопросы. Традиционно именно на творческую молодежь – будущее нашей страны, общество и государство возлагают большие надежды.

Возрождение российского общества требует большой научно-теоретической работы по созданию обновленных ценностных ориентиров с целью формирования жизнеспособного подрастающего поколения, что является одной из главных стратегических задач развития страны. В современных условиях образовательные организации имеют широкие возможности оказания помощи молодым людям в реализации своего потенциала, формировании качеств личности, позволяющих изменить их ценностное отношение к миру. Именно, о новых подходах к решению проблемы интеграции молодых людей в общество, их воспитания и социализации, вовлечения в созидательные процессы в целях обеспечения высокого качества жизни российского общества, восстановления статуса России в мировом обществе как великой державы неоднократно говорил и писал действительный член Российской академии образования А.М. Новиков, чем внес огромный вклад в методологию воспитания детей и молодежи. [5]

Список использованных источников:

1. Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2006 г. № 1760-р «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации» в ред. Распоряжений Правительства РФ от 12.03.2008 № 301-р, от 28.02.2009 № 251-р, от 16.07.2009 № 997-р
URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=9860>
б(дата обращения:15.01.2015)
2. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»
URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=9060>
1(дата обращения:15.01.2015)
3. Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1997. – 634 с.
4. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
5. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 488 с.

КОНВЕРГЕНТНАЯ ПАРАДИГМА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Баксанский О. Е.

Институт философии РАН

Аннотация: В настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требуют пересмотреть существующее мировоззрение и, прежде всего, его социально-гуманитарную составляющую.

Ключевые слова: конвергентная парадигма, NBICS-технологии, медицинская техника и технологии, научная картина мира, образование.

Введение

В настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требуют пересмотреть существующее мировоззрение и, прежде всего, его социально-гуманитарную составляющую.

Научное познание возникло из необходимости создать целостную картину окружающего мира. Именно из холистической концепции природы исходил родоначальник современной физики Исаак Ньютон, хотя дисциплинарная структура научного знания берет свое начало еще в Античности и продолжается вплоть до наших дней.

Однако изучение разноаспектной реальности привело к тому, что вместо целостной картины мира наука получила своеобразную мозаику с разной степенью полноты изученных и понятых явлений за счет вычленения модельных сегментов природы, доступных анализу. Желая познать мир более глубоко, выявить фундаментальные законы, лежащие в основе мироздания, человек был вынужден сегментировать природу, создать дисциплинарные границы.

Следствием этого явилась узкая специализация науки и образования, что, в свою очередь определило отраслевой принцип организации экономики и производства.

Последующее развитие цивилизации с необходимостью потребовало возникновения сначала интегрированных межотраслевых технологий, а в настоящее время - **надотраслевых** технологий, примерами которых являются **информационные** и **нанотехнологии** (манипулирование атомами). При этом последние представляют собой единый фундамент для развития **всех** отраслей новой наукоемкой технологии постиндустриального – информационного – общества, первый надотраслевой приоритет развития. Нанотехнологии – это базовый приоритет для всех существующих отраслей, которые изменяют и сами информационные технологии. В этом заключается синергизм новой системы, что возвращает нас к цельной картине естествознания. Можно сказать, что сегодня у ученых есть некий набор пазлов, из которых надо вновь собрать целостный неделимый мир.

Последние привели к изменению исследовательской парадигмы: если ранее научное познание носило аналитический характер («сверху вниз»), то теперь оно перешло на синтетический уровень («снизу-вверх»), что потребовало отказа от узкой специализации и перехода к созданию различных материалов и систем на атомно-молекулярном уровне.

Цель работы: провести анализ методологии развития конвергентных технологий, трансдисциплинарной интеграции и влияние этого на изменение научной картины мира и методологию биомедицины, биомедицинской техники и технологий с анализом возможных отрицательных сторон этого процесса [1].

Изменение парадигмы познания и необходимые действия

Важнейшими чертами современного этапа развития научной сферы являются:

- переход к наноразмеру (технологии атомно-молекулярного конструирования);

- междисциплинарность научных исследований;
- сближение органического (живой природы) и неорганического (металлы, полупроводники и т.д.) миров.

Цивилизация прошла путь от **макротехнологий** (дом, машина), где измерения производились линейками или рулетками, через **микротехнологий** (полупроводники, интегральные схемы), где в качестве измерительных приборов уже использовались оптические методы, до **нанотехнологий**, где для измерений нужны уже рентгеновские установки, ибо оптические методы достигли границ своей применимости.

Можно сказать, что **нанотехнологии** представляют собой методологию современного научного познания, ее рабочий инструмент, ведущий к принципиальному стиранию междисциплинарных границ. Более того, это именно методология создания новых материалов, а не «одна из» множества других существующих технологий. Иными словами, если современная **физика** является сегодня *методологией холистического понимания* природы, **математика** – *аппаратом (языком)* этого понимания, то **конвергентные технологии** являются *инструментом* этого аппарата, с одной стороны, а, с другой, - основой промышленного производства и системы образования (философия образования).

Именно конвергентные технологии, являясь материальным плацдармом конвергентного подхода, исходя из нанотехнологической методологии, изменили парадигму познания с **аналитической** на **синтетическую**, породив современные промышленные технологии, обеспечившие стирание узких междисциплинарных границ.

Существовавшие ранее технологии создавались под нужды человека, под его запросы и потребности, а существующие сейчас технологии (например, те же надотраслевые - информационные и нанотехнологии) оказываются в состоянии изменить самого человека, чего не было в прошлом. Об этом много рассуждает М. Кастельс в контексте информационной эпохи. Более того, все

чаще антропологи отмечают прямое влияние технологий на эволюцию человека как биологического вида [2].

Таким образом, NBICS-конвергенция порождает множество очень серьезных мировоззренческих проблем. Если начало XX века ознаменовалось известным тезисом о неисчерпаемости электрона, то начало XXI века знаменуется тезисами о диалектической **неисчерпаемости** человеческого мозга и принципиальной возможности **воспроизводства** живого. При этом следует иметь в виду, что эти установки следует понимать не в буквальном смысле, а с точки зрения *асимптотического* приближения, хорошо известного математикам и физикам.

Сегодня в когнитивной науке получила широкое распространение компьютерная метафора функционирования мозга. Но это очень приближенная модель: действительно, компьютер – это числовая алгоритмическая система, а мозг принципиально неалгоритмичен (во всяком случае все многочисленные попытки ученых найти или хотя бы описать эти алгоритмы не дали результатов). К тому же, мозг работает с психическими образами при обработке информации, то есть является аналоговой системой. Вместе с тем не стоит забывать, что информация всегда имеет материальный носитель, без и вне которого она не может существовать.

Научная картина мира требует возвращения к натурфилософии (философии природы), с которой 300 лет назад начинал Ньютон, органично включающую в себя естественные и гуманитарные науки. И необходимым инструментом для решения данной задачи являются конвергентные NBICS-технологии.

Отрицательные аспекты и социально-экономические риски

При этом постоянно следует иметь в виду, что NBICS-конвергенция помимо позитивных аспектов может таить в себе и большое количество угроз и социально-экономических рисков. Определение ключевых факторов риска в значительной степени зависит от перспектив, которые открываются, и от

области применения и приложения. Поэтому следует уделять внимание и различным аспектам обеспечения безопасности. Можно указать следующие риски:

- опасность для окружающей среды в связи с высвобождением в нее наночастиц;
- вопросы безопасности, связанные с воздействием наночастиц на производителей потребителей нанопродуктов;
- политические риски, связанные с воздействием, которое могут оказывать нанотехнологии на экономическое развитие стран и регионов;
- футуристические риски, такие как возможное вмешательство в природу человека и гипотетическая возможность самовоспроизводства наномашин;
- деловые риски, связанные с рынком продуктов, содержащих нанотехнологические разработки;
- риски, связанные с защитой интеллектуальной собственности.

Конвергентные NBICS-технологии, давая человечеству шанс избежать ресурсного коллапса путём создания «природоподобной» технологической сферы, определяют, вместе с тем, принципиально новые угрозы и вызовы глобального характера.

Эти угрозы связаны с самим характером конвергентных NBICS-технологий, обеспечивающих возможность технологического воспроизведения систем и процессов живой природы. С точки зрения специальных применений это открывает перспективу целенаправленного вмешательства в жизнедеятельность природных объектов и, прежде всего, человека.

Конвергентные технологии открывают огромные потенциальные возможности и перспективы для человечества, но они же могут оказаться и ящиком Пандоры. Возможно, это лучший тест на разумность вида *homo sapiens*.

Таким образом, в конце XX – начале XXI веков в естествознании складывается качественно новый тип научной картины мира, который.

Развитие производительных сил до уровня пятого и шестого технологических укладов привело к значительному росту теоретической и материально-предметной активности субъекта. Роль науки в обществе продолжает возрастать, она все в большей мере выступает непосредственной производительной силой и интегративной основой всех сфер общественной жизни на всех ее уровнях. Как никогда ранее сблизились наука и техника, фундаментальные и прикладные науки, науки естественные и социально-гуманитарные (на фоне возрастания роли человеческого фактора во всех формах деятельности). Выделяются совершенно новые типы объектов научного познания. Они характеризуются сложностью организации, открытостью, саморегулированием, уникальностью, а также историзмом, саморазвитием, необратимостью процессов, способностью изменять свою структуру и т.п.

В современной науке предметная активность субъекта достигла такого уровня, когда появились исключительные возможности созидания новой сферы материальной культуры на основе атомно-молекулярного конструирования искусственных, целенаправленно созданных человеком материальных вещественных образований с принципиально новыми, заданными свойствами. Современные нано- и биотехнологии размывают границы между практической и познавательной деятельностью, познание объекта становится возможным только в результате его предметно-деятельного преобразования. По сути, идет процесс формирования материальной культуры в совершенно новом качестве. Налицо тенденция замены узкой специализации междисциплинарностью, что в свою очередь ведет уже к трансдисциплинарной интеграции.

Аналитический и синтетический подходы, внутренне и внешнее

В современной науке аналитический подход к познанию структуры материи окончательно сменился синтетическим. Анализ и синтез по своей сути не только дополняют, но и взаимно обуславливают друг друга, трансформируются один в другой. Разумеется, в дальнейшем путь анализа

никуда не исчезнет, но он перестанет быть главным приоритетом, скорее, отойдет на второй план в векторе развития науки.

Все это влечет за собой качественные изменения характера «внутреннего» и «внешнего» единства науки. Идеал аксиоматическо-дедуктивной системы как форма организации «внутреннего единства» науки сменяется идеалом поливариантной теории - построение конкурирующих теоретических описаний, основанных на методах аппроксимации, компьютерных программах и т.д. В частности, это вызвано потребностями разработки способов описания (объяснения) состояний развивающегося объекта, которые должны включать в себя построение сценариев возможных многовариантных линий изменяющихся состояний объекта. Особенно когда объектом является развивающаяся система, существующая лишь в одном экземпляре (Вселенная, биосфера, социум и др.). Здесь главная сложность в том, что, во-первых, нет возможности воспроизводить первоначальные состояния такого объекта, а, во-вторых, в данное время нет возможности воспроизвести его будущие состояния. В таком случае концептуальные обобщения эмпирических данных проецируются на множественные теоретические модели вероятностных линий эволюции объекта.

Сама общенаучная картина мира начинает все в большей мере соединять принципы системности и эволюции, и базируется на идее универсального эволюционизма. Это позволяет ей через установление преемственных связей между неорганическим миром, живой природой и социумом устранить исторически сложившееся в познании противопоставление естественнонаучной и социальной научной картин мира, усилить интегративные связи отдельных наук, специальных картин мира, представить их как фрагменты единой общенаучной картины мира. На уровне философских оснований система постнеклассической науки интегрируется, прежде всего, категориальным аппаратом, теоретически отражающим проблематику социокультурной обусловленности познания, включая сюда проблему мировоззренческих и социально-этических регулятивов постнеклассической науки.

Все эти интегративные многоуровневые процессы [3] позволяют говорить о новом типе интеграции в системе постнеклассической науки. «Внутреннее» и «внешнее» единство науки сливаются в некий единый когнитивно-ценностный комплекс требований к познавательному процессу. Единство науки приобретает качественно новый характер, который получил название *конвергенцией наук*.

К характеристикам конвергентного единства могут быть отнесены также следующие черты современной науки.

Во-первых, доминирование междисциплинарных исследований, которые берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам (примерами могут служить теория систем, теория управления и т.д.). На этой основе происходит сближение отдельных наук, способов познания. Интеграция носит не просто междисциплинарный, а трансдисциплинарный характер.

Во-вторых, растет само многообразие интегративных процессов; иначе говоря, происходит их дифференциация, т.е. интеграция дифференцируется.

В-третьих, сама дифференциация становится все в большей мере моментом интеграции, приобретает все более явно выраженную интегративную направленность, выступает как закономерный, функциональный момент процесса самоорганизации и самоструктурирования науки. Иначе говоря, дифференциация из особого направления эволюции науки становится частью доминирующего в ней интеграционного процесса.

В-четвертых, в результате, интеграция как движение к целостности направлена не противоположно дифференциации, а включает ее в себя как *часть*, как один из необходимых аспектов общего процесса развития системы. Другими словами, отдельные процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез.

Яркой иллюстрацией конвергентных процессов является новейшее направление развития науки, связанные с нано, био, инфо, когнитивными (NBIC) науками и технологиями. Именно нанотехнологии (в виде технологий атомно-молекулярного конструирования материалов с качественно новыми

свойствами «под заказ») создают фундамент и принципиально нового технологического уклада, и принципиально нового уровня организации науки и научных технологий. Внутренняя логика развития нанотехнологий нацелена на объединение множества узкоспециализированных наук в единую систему современного научного познания. Базой такого объединения является не только знание атомарного устройства мира, но и способность человека целенаправленно им манипулировать, конструируя немыслимые ранее материалы. Все это, на наш взгляд, дает основания утверждать, что новейшая «нанотехнологическая революция» является выражением глубинной закономерности возрастания роли субъекта в теоретическом и практическом освоении человеком мира [4]. Развитие науки достигло такого технологического уровня, когда стало возможным не просто моделировать, а адекватно воспроизводить системы и процессы живой природы с помощью конвергентных нано-, био-, инфо-, когнитивных науки и технологии (NBIC-технологии). Двигаясь по пути синтеза «природоподобных» систем и процессов, человечество рано, или поздно, подойдет к созданию антропоморфных технических систем, высокоорганизованных «копий живого».

Выводы

Новая научная картина мира складывается в естествознании XXI в. –

- аналитический подход к познанию структуры материи сменился синтетическим, доминируют междисциплинарные исследования, растет их многообразие;
- они берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам; сближаются науки об органической и неорганической природе, интеграция наук приобретает трансдисциплинарный характер;
- дифференциация из особого направления эволюции науки становится моментом доминирующего в ней интеграционного процесса;
- процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез [5]; усиливается взаимодействие между

внешними внутренним единством науки, часто они становятся неразличимыми. Такая парадигма научного знания может быть названа *конвергентной* [6, 7].

Для реализации данной образовательной задачи необходимо адекватно организовать учебную деятельность, что предполагает следующие действия: в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам, причем последовательность эта является общей для всех видов деятельности [8].

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

- *фаза проектирования*, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;
- *технологическая фаза*, результатом которой является реализация системы;
- *рефлексивная фаза*, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Таким образом, можно предложить следующую «схему методологии»:

1. Характеристики деятельности:

- особенности,
- принципы,
- условия,
- нормы деятельности;

2. Логическая структура деятельности:

- субъект,
- объект,
- предмет,
- формы,
- средства,
- методы,
- результат деятельности;

3. Временная структура деятельности:

- фазы,
- стадии,
- этапы деятельности.

Литература

1. Roco M., Bainbridge W. (eds). *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Arlington, 2004. <http://www.transhumanism-russia.ru/content/view/498/116/ednref1>
2. Баксанский О.Е. *Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные*. М., 2009.
3. Баксанский О.Е. *Физики и математики: анализ основания взаимоотношения* М., 2009.
4. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. *Естествознание: современные когнитивные концепции*. М., 2008.
5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. *Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования. В зеркале междисциплинарного контекста*. М., 2010.
6. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. *Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию*. М., 2005.
7. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. *Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования*. М., 2010.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. – М.: Синтег. 2007. – 668 с.

ПЕРВИЧНАЯ АККРЕДИТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Барлуков А.М.

Бурятский государственный университет

Аннотация. Статья посвящена проблемам внедрения механизмов первичной аккредитации специалистов как средства оценки качества образовательных услуг в Бурятском государственном университете, а также итогам прохождения процедуры первичной аккредитации в 2017 году.

Ключевые слова. Первичная аккредитация, образовательные услуги, оценочные средства, образовательные программы.

В соответствии с Федеральным законом от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», а также в соответствии с Приказом Министерства здравоохранения РФ № 334н от 2 июня 2016 года «Об утверждении Положения об аккредитации специалистов» (в ред. от 20 декабря 2016 года (Приказ Министерства здравоохранения РФ № 974н)) с 1 января 2016 года право на осуществление медицинской и фармацевтической деятельности в Российской Федерации имеют лица, получившие медицинское, фармацевтическое или иное образование в Российской Федерации в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и имеющие свидетельство об аккредитации специалиста [1].

Процедура аккредитации включает в себя этапы оценки квалификации лица: тестирование, решение ситуационных задач, оценка практических навыков (умений) в симулированных условиях, а также анализ портфолио специалиста.

Для осуществления методического сопровождения аккредитации специалистов Минздравом России на базе Первого МГМУ имени И.М. Сеченова сформирован Методический центр аккредитации, одной из задач которого является организация разработки оценочных средств и формирование фонда оценочных средств, используемых при аккредитации специалистов, а

также разработка образовательных программ и подготовка экспертов аккредитационных комиссий. Кроме того, каждый врач в России может по собственному желанию пройти добровольную оценку профессионального уровня – аттестацию на получение квалификационной категории. Процедура аккредитации будет внедряться поэтапно – с 1 января 2016 года по 31 декабря 2025 года.

Целью аккредитации является определение соответствия подготовки врача, прошедшего обучение, необходимому уровню для осуществления профессиональной деятельности.

Для тестирования из единой федеральной базы автоматизированная система случайным образом формирует индивидуальный перечень вопросов. Для решения ситуационных задач в соответствии с компетенцией используется банк ситуаций объективного структурированного клинического экзамена. Тесты же на симуляторных системах предусмотрены только для специалистов, приобретающих практические навыки.

На наш взгляд, результатом данной реформы системы медицинского образования должно стать единое качество образования вне зависимости от провайдера образовательных услуг.

В Бурятском государственном университете, начиная с 2014 года, функционирует Медицинский институт, основанный на базе Медицинского факультета, созданного в 1999 году. В институте обучается более 1000 студентов. Основными направлениями деятельности института являются: выполнение социального заказа общества на подготовку специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием; формирование, в рамках стратегии развития университета, системы непрерывной подготовки и переподготовки кадров для лечебно-профилактических учреждений и предприятий фармацевтической отрасли региона; подготовка врачей по новой образовательной парадигме на основе объединения достижений современной медицинской науки и рационального опыта традиционной восточной медицины; разработка современных высокоэффективных способов

профилактики и лечения распространенных заболеваний с использованием принципов интегративной медицины; развитие международного сотрудничества, направленного на консолидацию культур, философии, медицины и других отраслей знаний Запада и Востока.

В институте реализуются образовательные программы, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, по специальностям 31.05.01 Лечебное дело (очное обучение) и 33.05.01 Фармация (очное и заочное обучение). В рамках последипломного образования осуществляется обучение дипломированных врачей по лицензированным 6 специальностям клинической ординатуры, в очной и заочной аспирантуре, на циклах тематического усовершенствования и первичной переподготовки по плану Министерства здравоохранения Республики Бурятия.

Медицинский институт располагает материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, предусмотренных учебным планом, и соответствующих действующим санитарным и противопожарным нормам и правилам.

В 2017 году в Медицинском институте проводилась первичная аккредитации специалистов – выпускников Бурятского государственного университета 2017 года.

В процессе обучения студентов выпускных курсов проводился разбор тестовых заданий, клинических кейсов и освоение практических навыков. На профильных кафедрах были сформированы рабочие группы по подготовке к сдаче тестовых заданий, практических навыков, ситуационных задач. Были переработаны материалы рабочих программ по профильным дисциплинам, рабочих программ промежуточных аттестаций и государственной итоговой аттестации с использованием фонда оценочных средств по первичной

аккредитации. Была проведена подготовка кадрового состава сотрудников: помощники экспертов, технический персонал.

Также были подготовлены помещения для проведения первичной аккредитации выпускников по всем специальностям. Приобретено необходимое оборудование для оснащения станций оценки практических навыков (умений) в симулированных условиях (ОСКЭ). Был организован контроль освоения тестовых заданий с использованием компьютерных классов университета. Были проведены репетиции этапов аккредитации, начиная с мая 2017 года по согласованию с Методическим центром аккредитации.

На этапе тестирования каждый участник, а на этапе проверки ОСКЭ и этапе собеседования все члены комиссии были обеспечены персональным компьютером с выходом в интернет и доступом к программе Методического центра аккредитации. В каждом из задействованных помещений университета была обеспечена видео- и аудио-трансляция с записью.

По результатам первичной аккредитации специалистов 113 выпускников 2017 года успешно прошли все этапы испытаний в разрезе специальностей. В целом по университету успешно справились с заданиями первичной аккредитации специалистов 99,5 % выпускников [2].

Таким образом, первичная аккредитация специалистов является эффективным средством оценки качества образовательных услуг.

Литература:

1. Методический центр аккредитации специалистов // [Электронный ресурс]. – Электронные данные – URL: <https://fmza.ru/>.
2. Первичная аккредитация специалистов – 2017 // [Электронный ресурс]. – Электронные данные – URL: <http://www.bsu.ru/university/departments/faculties/mi/accredit/>.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Безносюк А.А.

Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия

им. Тараса Шевченко, Украина

Да, действительно сегодня речь идет об угрозе существования педагогической науки как таковой. В университетах США нет кафедр педагогики, а будущих учителей готовят кафедры психологии, философии, образовательной технологии, коммуникации и т.д. Все чаще высказываются мнения о том, что педагогика - это не наука, а искусство, и ее следует заменить социальной педагогией. А как объяснить неоднократные дискуссии относительно изменения названия Института педагогики на «институт образования» или «институт дидактики» или «методов обучения» чтобы отделиться от Института воспитания? Возникает вопрос, какой институт будет заниматься общей теорией педагогики, разрабатывать ее философские, методологические основы, исследовать понятийный аппарат, где накапливается все больше неопределенностей? Но проблема не только в этом. В условиях господства «руководящей идеологии» педагогика обосновывала единственно правильные идеи и установки и поэтому ее методологические основы не подлежали пересмотру. Никто не имел права выразить сомнение в теории, которая касалась воспитания «нового человека». В этих условиях ученым было работать гораздо легче, если они принимали правила игры и добросовестно цитировали «классиков» или интерпретировали соответствующие решения.

Кажется, сегодня наша педагогическая наука и практика в обоснование цели и средств воспитания оказались на перепутье между коллективизмом и индивидуализмом, ранее рассматривались как антиподы. Западные социологи и психологи определяют коллективизм как концепцию, отдает приоритет целям той или иной группе по сравнению с личностными целями, и рассматривают его как черту азиатских народов и стран третьего мира. Индивидуализм считается ценностью западного индустриального общества и рассматривается

как концепция, отдающая приоритет личным целям по сравнению с целями группы. Но с уничтожением идеологических барьеров пора реально увидеть опасность полного отрицания или фетишизации каждой из них концепций.

Развитие педагогической науки тормозится медленной интеграцией в ее теоретический фундамент достижений других наук (психологии, медицины, социологии, философии и др.). Введение в педагогические труды (статьи, книги) цитат и примеров из этих наук не вызывает качественных изменений в педагогической теории. Сейчас еще не преодолен разрыв между теорией и практикой, между педагогической наукой и жизнью, о которой в свое время писал Сухомлинский: «Между педагогической теорией и живым повседневным опытом школы замечается разрыв, который я назвал бы уникальным. Этот разрыв можно назвать иллюстративностью» [1, с. 11]. Нам кажется, что тоже происходит и с провозглашением «лично ориентированной» педагогики. Подчеркивание ее важности не связывается пока с разработкой структуры действий, технологии применения в процессе обучения и воспитания учащихся. Поэтому в практике все остается на месте. Но следствием усиления ребенкоцентризма является ослабление воспитательной, социально ориентированной функции школы, гипертрофия учебной деятельности за счет воспитательной.

Современным педагогическим исследованием хватает экспериментальной базы. Это особенно касается кандидатских и докторских диссертаций. Экспериментальная работа почти не финансируется и потому фактически невозможно внести кардинальные изменения в учебно-воспитательный процесс в целях исследования. Многим педагогическим исследованием определенной степени присуще так называемое «плюралистическое незнание» (Pluralistic ignorance), т.е. представление о истинных мыслях, чувствах, мотивах действий тех категорий учащихся, учителей, которые являются объектом изучения. Эти исследователи не могут преодолеть соблазн между тем, что есть и что будет по их цели. Философы называют это явление натуралистической ошибкой, хотя квалифицировать его можно другим достаточно простым и понятным словом.

Хватит обманывать самих себя, когда наши диссертанты, оперируя необоснованными цифрами, доказывают, что в экспериментальной группе до начала их эксперимента было 17% «чутких» детей, а после него - стало 84%. Пока мы не поставим наши исследования на фундамент мировой экспериментальной технологии, достижений человековедения, мы ничего полезного школьной практике не дадим. Но для этого нужны большие деньги.

Наша педагогическая наука и практика должны вернуться к реальному взгляду на человека, чтобы увидеть ее такой, какая она есть. Недостаточная разработка теоретико-философских основ педагогики определенной степени обусловила понятийную эклектичность и неопределенность, а порой и подмену научного решения проблем накоплением сложных наукообразных терминов.

Кажется, средства и процедуры учебно-воспитательного процесса относятся к методике и технологии, а методология нечто иное. Нельзя согласиться даже когда опираются на К. Ушинского, педагогика - это искусство. Вероятно, надо уточнить: педагогика является и должна быть наукой, а ее творческое использование в практике закономерно имеет элемент искусства.

Достаточно справедливо высказывание К. Аденауэра: «Если хочешь углубиться, умей просто смотреть на сложные вещи» [2]. Считаем, что путь ученого к вершине совершенства имеет три уровня: нулевой, когда он ничего не знает, высокий, когда он овладевает сложным комплексом знаний; высокий, когда он может высказать свое мнение и передать свои знания простым, понятным языком, доступной даже непрофессионалу. Именно так говорил и писал Сухомлинский[1].

Нам кажется, что происходит определенная гиперболизация роли народной педагогики, даже предпринимаются попытки противопоставить ее академической науке. На нее возлагается много надежд, а у учителей-практиков создается опасная иллюзия, что с ее помощью можно решить все сложные проблемы обучения и воспитания современной молодежи. Мы уже выражали свое несогласие с попытками противопоставить народной педагогику научную.

Но нам не хочется, чтобы сложилось впечатление, будто мы отрицательно относимся к этому понятию. Хотим предостеречь, чтобы не заговорили термин «народная педагогика», не превратили его в очередной конъюнктурный лозунг. Было время, когда почти в каждой школе вывешивали яркие бумажки о том, что «наша школа осуществляет комплексный подход к воспитанию». А когда спрашивали педагогов, что это такое и как оно осуществляется, никто не давал вразумительного ответа - от директора до пионервожатой. Народная педагогика, без какого - либо критического анализа, фигурирует во всех университетских программах, подается как эталон воспитания в диссертационных исследованиях. Считается, что через пословицы и поговорки, колыбельные песни, народные традиции и обычаи родители передают детям лучшие моральные. Но время забывают, что характер воспитания ребенка зависит от культурного, морального уровня каждой отдельной семьи, социальной группы, социально-культурных особенностей региона. Поэтому не надо закрывать глаза на то, что вместе с пословицей типа «За родной край и жизнь отдай» есть и «Моя хата с краю». Вместе с традициями гостеприимства есть традиции «кумовства», приверженности «земляков», «своих» в отличие от «чужих». Итак, народная педагогика без научного отбора действительно прогрессивных форм, методов, приемов воспитания и их научного осмысления фактически способна закреплять тот уровень морали, который ограничен бытовой, региональной и стереотипным сознанием.

Считаем, что возникла необходимость фундаментально пересмотреть традиционную структуру педагогики как науки и соответственно стратегию подготовки педагогических кадров. Педагогика традиционно делится на два отдельных раздела: дидактика (теория и практика обучения) и теория, и методика воспитания. В данном случае мы не касаемся раздела управления образованием. В программах и учебниках по педагогике говорится об обучении и воспитании учеников вообще без достаточной определенности направления действий педагога на коллектив (группу) или на личность. В свете провозглашения личностно ориентированного подхода к школьному

образованию против такой структуры педагогической науки возникает несколько серьезных возражений.

Известно, что главным теоретическим (хотя и не единственным) фундаментом педагогики является психология. Но в психологии издавна уже определился деление на психологию личности и психологию группы, массы, т.е. социальную психологию. Каждая из этих ветвей (частей) науки психологии имеет свой предмет, методологию и аспекты исследования. Общеизвестно, что психология личности как наука дает педагогике знания о таких психических процессах индивида, как механизмы мышления восприятия, памяти, ощущения, закономерности эмоционального мира. Психология изучает соотношение сознательного и подсознательного, общие и возрастные закономерности развития личности, деятельность и общение как факторы ее развития и т.п. Четко выделяются психология обучения и воспитания личности.

Итак, современная структура педагогики фактически не соответствует структуре науки, на которой она основана.

Педагогическая практика все больше требует от педагогической науки четкого определения стратегии и тактики подхода к личности, коллектива. Поэтому коренное повышение эффективности педагогики как науки требует большей дифференциации педагогики личности и педагогики коллектива, чтобы наиболее полно учесть в методах обучения и воспитания достояние психологии личности и социальной психологии. Ориентация педагогики на «учеников вообще» не может удовлетворять потребности практики.

Мы не претендуем на полное раскрытие такой многогранной проблемы как развитие педагогической науки. Не отрицаем возможности ошибок и поспешных выводов, но ждем заинтересованной, даже острой дискуссии.

Литература.

1. Сухомлинский В. Ити вперед. - Рад. шк. - 2002. - № 5. С. 11.
2. Adenauer K. Erinnerungen, 1945-1953. - Stuttgart, 1965. - 589 s.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Бешок Т.В.

Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса
Шевченко, Украина

Медиаобразовательные технологии (МОТ) в сочетании с другими образовательными технологиями и ИКТ воплощают принципы гуманизации образования, способствуют повышению профессионального, интеллектуального, культурного, духовного, нравственного уровня развития специалиста; способствуют формированию у студентов критического отношения к информации, полученной из разных источников [5].

Целью нашего исследования является определение и обоснование методологических основ применения медиаобразовательных технологий в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

В нашем исследовании отдаем предпочтение системно-деятельному подходу, исследованию комплексного взаимодействия существенных компонентов: потребность – субъект – объект – процессы – условия – результат. Подготовка медиаграмотных учителей начальных классов является насущной необходимостью сегодняшнего дня; субъектами выступают студенты, преподаватели, ученики, учителя и родители; объектами – медиаобразовательные технологии и их применение в подготовке будущих учителей начальных классов; процессы включают в себя содержание учебного материала, закономерности, принципы, методы и формы организации обучения с применением МОТ, созданные педагогические условия будут реализованы с помощью методики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, которая направлена на результат – формирование медиаграмотности студентов педагогических учебных заведений и повышение качества их подготовки.

Считаем необходимым отметить, что познание путей применения медиаобразовательных технологий будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, их информационной осведомленности, педагогическому мастерству, развития критического мышления, творческого потенциала, ИКТ-компетентности.

В контексте нашего исследования **праксеология**, которая изучает человеческую деятельность, в частности в аспекте ее эффективности, связанная с организацией эффективной педагогической деятельностью преподавателей и студентов в вузе, учителей и учеников общеобразовательных учебных заведений, на основе широкого использования медиаобразовательных технологий [6]. Праксеология направлена на изучение компьютеров и других современных технических средств, их использование в учебном процессе и управленческой деятельности.

Учитывая актуальность исследуемой проблемы на методологическом уровне, важное значение приобретает **коммуникация**, которая способствует обмену информацией (фактами, идеями, взглядами, эмоциями и т.д.) с помощью медиаобразовательных технологий между двумя или многими лицами.

По результатам научных исследований установлено, что человек воспринимает через органы зрения в среднем 70% информации. Таким образом, визуальная составляющая должна доминировать в коммуникациях между субъектами учебно-воспитательного процесса, а также между человеком и символической системой. Визуальное восприятие, по нашему мнению, является самым важным для человека. Поэтому в процессе подготовки будущих учителей начальных классов, мы предлагаем широко использовать аудиовизуальные медиатексты (видеозаписи, презентации, программы телевидения, сайты и блоги сети Интернет). Указанное подтверждается тем, что у детей младшего школьного возраста наглядно-образное восприятие.

Исследование педагогических условий применения медиаобразовательных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов предполагает учет методологических подходов и принципов.

Принцип универсальной взаимосвязи и взаимозависимости является основной в диалектическом взгляде на мир. Он позволяет рассматривать профессиональную подготовку учителя начальных классов как единое целое, где каждый компонент, неразрывно связан с другими, находясь в постоянном взаимодействии. Нельзя познать доли, не изучив целого (В. П. Андрущенко, Л. В. Губерский, Л. Ф. Надольный) [4, с. 457].

Исследуя проблему применения медиаобразовательных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов, мы должны учитывать все стороны процесса: усвоение теоретических знаний в области медиаобразования, применение в педагогической деятельности (формирование умений и навыков), реализацию методик преподавания соответствующих дисциплин, применяя медиаобразовательные технологии.

Принцип восхождения от абстрактного к конкретному. Движение от абстрактного к конкретному в познании означает восхождение от неполного, частичного, фрагментарного к более полному, целостному и всестороннему знанию. Термин «восхождение» фиксирует то обстоятельство, что все предыдущие понятия в движении не теряются, а сохраняются, входят в скрытом виде в следующие.

Абстрактное представление предыдущих поколений о применении медиаобразовательных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов в XXI в. приобретает конкретное значение в связи с реализацией «Концепции внедрения медиаобразования в Украине», которая предусматривает использование медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза.

Принцип сознательности и активности студентов в обучении при руководящей роли преподавателя. Сознательное усвоение знаний о возможностях эффективного использования медиаобразовательных технологий

в жизни и учебно-воспитательном процессе предотвратит формализм, а также будет способствовать превращению их в глубокие и стойкие убеждения студентов. Кроме того, нельзя рассчитывать на успех, когда учитель или преподаватель активно преподают, а ученик и студент не участвует в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Для успешной реализации этого принципа мы рекомендуем педагогам всесторонне разнообразить методы обучения, используя в учебном процессе печатные, аудиовизуальные, компьютерные, интернет и мобильные технологии, чтобы обеспечить активное применение учащимися и студентами различных типов мотивации, познания, запоминания и мышления [2, с. 70-74].

Принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания. В процессе обучения используются разнообразные методы обучения – словесные, наглядные и практические, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля [3, с. 98]. Эффективность всех методов обучения, по нашему мнению, повышается с использованием учебно-познавательных периодических источников, программ радиовещания, телевидения, сайтов и блогов сети Интернет и тому подобное. Задача каждого педагога состоит в том, чтобы выбрать наилучшее сочетание методов, средств обучения и учебно-познавательных медиатекстов. Если их выбор соответствует поставленным задачам, учитывает содержание программы обучения, возможности учащихся и студентов, эффективность обучения значительно повысится.

Исследование методологических основ проблемы применения медиаобразовательных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов предусматривает также выбор общенаучных и психолого-педагогических подходов. В педагогических науках под термином «подход» понимают систему, позволяющую определить основные направления, цели и принципы деятельности педагога [1, с. 297].

Прежде всего направления профессиональной подготовки будущих учителей на достижение ими вершин в личностном и профессиональном

развитии возможно при условии применения **акмеологического подхода**. По нашему мнению, на современном этапе развития информационного общества высокий потенциал принадлежит эффективному применению медиаобразовательных технологий с целью достижения вершины в развитии и личностном росте студентов педагогических учебных заведений.

В контексте нашего исследования сущностное значение приобретает применение в профессиональной подготовке будущих учителей **системного подхода**. С позиции общей теории систем, понятие «система» определяется как «множество взаимосвязанных элементов, образующих целостность, устойчивое единство со средой, которой присущи интегральные свойства и закономерности» (Н. Г. Сидорчук) [7, с. 22].

Профессиональная подготовка будущих учителей рассмотрена как система, имеющая конечное множество характеристик, определенные функции, цели, состав, структурность, взаимосвязь со средой.

По нашему мнению, влияние медиаобразовательных технологий приобретает эффективность только при условии целостного, системного исследования всех компонентов матричной и организационно-методической моделей медиаобразовательных технологий, реализации авторской системы педагогических условий применения МОТ в подготовке будущих учителей.

Терминологический подход. Любое теоретическое исследование требует описания, анализа и уточнения понятийного аппарата конкретной области науки, то есть терминов и понятий [8, с. 92].

Толкования и знания студентами основных дефиниций проблемы медиаобразовательных технологий тесно связано с формированием медиаграмотности будущего учителя начальных классов, реализацией полученной информации в профессиональной подготовке будущих учителей и преподавателей вузов.

Культурологический подход в подготовке будущих учителей начальных классов реализуется благодаря направленности на развитие у студентов способности к целостному видению и восприятию общечеловеческой,

национальной и педагогической культуры. Усвоение с помощью медиаобразовательных технологий общечеловеческой, национальной и педагогической культуры будет способствовать всестороннему гармоничному развитию будущего учителя, приобщению его к обычаям и традициям предыдущих поколений, усвоению культурных достижений современности, формированию духовности, нравственного сознания, умению отличать красивое и потворное, жить по законам красоты.

Определенные методологические основы обозначенной проблемы дают возможность разработать в следующих разделах систему и педагогические условия применения медиаобразовательных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов. Для этого целесообразно выполнить компаративный анализ в рамках проблемы исследования.

Список литературы

1. Агапова М. Б. Формирование профессиональных интересов учащихся профессионально-технических учебных заведений в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Марина Борисовна Агапова, 2008. – 297 с.

2. Гончаренко С. В. Педагогические законы, закономерности, принципы. Современное толкование / С. В. Гончаренко. – Ровно: Волынские обереги, 2012. – 192 с.

3. Грабовська Т. І. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. І. Грабовська, О. В. Киричук // Рідна школа. – Київ. – 2002. – № 4. – С. 12–14.

4. Гура В. В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды // Известия ТРТУ. – 2006. – № 2. – С. 118-122.

5. Медиаобразования в Канаде. История медиаобразования. Подборка материалов по истории становления и развития медиаобразования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.evartist.narod.ru/mdo/mdi/007.htm>. – 14.08.2016. – Заголовок с экрана.

6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Питер, 2005. – 560 с.

7. Робак В. А. медиапедагогики: анализ инновационного зарубежного опыта / В. А. Робак // Диалог культур: Украина в мировом контексте: Философия образования: сб. науч. трудов. – Львов: Сполом, 2002. – Вып. 8. – С. 70-92.

8. Цейхмистрова Г. С. Основы научных исследований: учебное пособие. – Киев: Издательский Дом «Слово», 2004. – 240 с.

ПРОАКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА

Богинская О.С.

Российский государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева

Современное устройство жизни с постоянно меняющимися социально-культурными условиями предъявляет особые требования к адаптивным способностям личности, высокий уровень неопределенности направления развития экономики и профессиональной динамичности общества приводят к тому, что базовое профессиональное образование рискует потерять свое перспективное значение и не будет гарантировать желаемую трудовую занятость молодежи в течение всей жизни. Преодоление асимметрии профессионального становления молодежи предполагает высокий уровень осознанности выбора профессии и проектирование образовательной траектории. На проектирование образовательных траекторий влияют внешние и внутренние предикторы. К внешним предикторам относятся миссия образовательной организации, социально-экономические потребности региона, квалификация педагогических работников, к внутренним – целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательная активность, потребность в саморазвитии, направленность на будущее (транспективу) [1].

Говоря о внутренних, психолого-педагогических предикторах построения профессионального пути, прежде всего обозначим такие категории, как самосознание, самоопределение, самоактуализация, самооценка, самоорганизация [2], входящие в структуру Я-концепции – целостного образа собственного «Я», относительно устойчивой, осознанной системы представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с окружающим миром и другими людьми [3].

В. Франкл ввел в научный мир понятие «проактивность» как способность человека выбирать модель поведения, основываясь на собственной воле и сознании, а не на внешних обстоятельствах. Проактивный человек ориентируется на стремление к признанию и уважению, росту и развитию, творчеству, самореализации и самоактуализации, познанию себя и своего психоэмоционального состояния, поиску смысла существования. Проактивность ярко проявляется в любой деятельности, имеющей инновационный характер [4; 5; 6]. Для нашего исследования представляет интерес разработка методик развития проактивного мышления у бакалавров профессионального обучения.

Теоретический анализ семантики понятия «проактивность» позволил выделить основные *критерии* сформированности проактивного мышления:

- 1) высокая степень осознанности и осмысленности поступков и действий;
- 2) понимание причинно-следственных связей поступков и действий;
- 3) любознательность, спонтанность, открытость новым знаниям и опыту;
- 4) владение технологиями выбора и принятия решений в спорных ситуациях;
- 5) владение стратегиями совладающего поведения.

Особое внимание целесообразно уделить важности понимания специфики *стратегий совладающего поведения*.

Стратегия конфронтации предполагает демонстрацию собственной силы и неуязвимости перед противником. При выраженном предпочтении этой стратегии наблюдаются импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), трудности планирования действий, прогнозирования результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. При умеренном использовании стратегия обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям и умение отстаивать собственные интересы.

Положительные стороны (П.с.): возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию.

Отрицательные стороны (О.с.): недостаточная целенаправленность и рациональная обоснованность поведения в проблемной ситуации.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний за счет субъективного снижения степени эмоциональной вовлеченности в ситуацию.

П.с.: возможность снижения субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращения фрустрационных реакций.

О.с.: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций.

П.с.: возможность избегания импульсивных поступков, преобладание рационального подхода к проблемным ситуациям.

О.с.: трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений в связи с проблемной ситуацией.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия.

П.с.: возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации.

О.с.: возможность формирования зависимой позиции и чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

П.с.: возможность понимания личной роли в возникновении актуальных трудностей.

О.с.: возможность необоснованной самокритики и принятия чрезмерной ответственности.

Стратегия избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, отвлечения и т.п.

П.с.: возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса.

О.с.: невозможность разрешения проблемы, вероятность накопления трудностей, краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта.

Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

П.с.: возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации.

О.с.: вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в поведении.

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

П.с.: возможность положительного переосмысления проблемной ситуации.

О.с.: вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Таким образом, целенаправленная работа в соответствии с выделенными критериями сформированности проактивного мышления будет способствовать эффективному профессиональному становлению выпускников вузов.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Прогнозирование профессионального будущего личности: теория и практика // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: РГППУ, 2016. – С. 261–264.

2. Богинская О.С. Диагностика уровня развития самоорганизации студентов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: РГППУ, 2015. – С. 39–42.

3. Новиков А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект проблемы) // Высшее образование России. – 2011. – №11. – С. 130–136.

4. Лежнева Н.В., Воцкий А.З. Формирование готовности к инновационной деятельности у студентов вуза в рамках новых государственных стандартов // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 41–49.

5. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2013. – № 4. – С. 79–82.

6. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Педагогическая инноватика: теория и практика: учебно-практическое пособие. – М.: МГАУ, 2001. – 40 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

Быкова С.С.

Вятский государственный университет

Педагогические парадигмы являются методологическими эталонами для решения научных задач в направлении анализа развития историко-педагогической действительности, позволяющей систематизировать и типологизировать педагогические явления. В связи со специфической особенностью педагогической науки, выраженной в ее полипарадигмальном характере, многие исследователи выступают сторонниками взаимодействия различных парадигм образования (О. Г. Прикот), многопарадигматической кооперации (Е. А. Ямбург), межпарадигмальной рефлексии (И. А. Колесникова).

В философии под парадигмой понимается «совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества» [2, с. 21]. В соответствии с данной трактовкой в конкретный исторический период парадигма может дать образец, модель восприятия и объяснения мира, а также обосновать выбор методов его исследования и преобразования [1].

С точки зрения педагогической науки, трактовка понятия парадигма представлена в исследованиях О.В. Лебедевой, которая понимает под парадигмой открытую динамическую нормативную систему, включающую в себе методологические нормы: принципы, методы, критерии; теоретические конструкции, выполняющие прескриптивную функцию; научные ценности (установки, идеалы) [4].

В целом педагогическая парадигма – это «устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач» [3, с.35].

В педагогике представлено большое количество парадигм. В соответствии с их названием и автором можно перечислить следующие: культурная

парадигма образования (Н.Б. Крылова); формирующая и личностно-ориентированная (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); нормативно-формирующая и гуманистическая (Л.А. Байкова); личностно-тормозящая и личностно-развивающая (Е.Н. Шиянов); следующие – парадигма традиции (опора на традиции воспитания и обучения), научно-технократическая (ценность практически апробированного знания), гуманитарная (ценность конкретного человека) (И.А. Колесникова).

Исторически устоявшимися являются парадигма педагогики авторитета (Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт); парадигма педагогики манипуляции (Сократ, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори); парадигма педагогики поддержки (Дж. Дьюи, Э. Кей, К. Вентцель, Г.Б. Корнетов).

Выбор методологических подходов, педагогических парадигм к нашему педагогическому исследованию является важной задачей, в силу того, что в педагогике к одним и тем же понятиям, к концепциям образования может применяться разное количество подходов (парадигмальный характер). Выделить из множества подходов необходимые и объединив их в содержании нашего исследования – все это позволит добиться научно убедительного результата работы.

Анализ имеющихся педагогических парадигм позволил выделить те, которые непосредственно дают основание для разработки проблемы становления профессиональной ответственности будущего педагога.

Прежде всего, остановимся на технократической парадигме, она сложилась как производная от цивилизованного развития человечества. По мнению И.А. Колесниковой, «в ее основе лежат ценностные представления о существовании объективной истины, построенные на историческом, доказанном и апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой» [2, с.28]. В контексте технократической парадигмы цель задается как социальный заказ в виде социальной нормы, эталона и поэтому отчуждена от участников образовательного процесса. И этому «эталону» должен соответствовать результат воспитанности. В итоге возможно возникновение

противоречий между требованиями стандарта («эталона») и реальными потребностями и интересами субъектов образовательного процесса. Обеспечить сохранение, передачу и воспроизведение социокультурных норм во всех направлениях общественной жизни, именно в этом заключается главное назначение системы стандартов.

Технократическая парадигма актуальна в рамках обозначенной нами проблемы исследования. Становление профессиональной ответственности будущих педагогов происходит с учетом нормативно-правовых требований общества, государства, которые задаются в виде документов, законов. В них задается тот самый социальный ориентир («эталон») для воспитания будущего педагога.

От четко представленных социальных ориентиров стоит перейти к осмыслению следующей парадигмы, в основе которой – человек, с его внутренним пространством, спецификой индивидуального процесса познания. Речь идет о гуманитарной парадигме, в которой приоритет отдается субъективированному, персонифицированному знанию, отражающему уникальный, личностный опыт человека со специфичностью чувств и отношений. Эта парадигма не задает нормативной истины, образовательный процесс диалогичен и вариативен. И.А. Колесникова утверждает, что «...цель зарождается внутри педагогической системы на пересечении субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса» [2, с.33]. Пересечение субъективных реальностей дает участникам большой личностный опыт, разнообразие форм поведения, индивидуальный путь становления.

По своей сути гуманитарная парадигма И.А. Колесниковой всецело согласуется с гуманной парадигмой Ш.А. Амонашвили и гуманистической парадигмой О.Г. Прикота. В приоритете представленных парадигм на первый план выходит человек как уникальное существо, живущее в гармонии с другими людьми.

Актуальной для нашего исследования необходимо считать парадигму традиции. Она имеет давние исторические корни и достаточно четко определяет устоявшийся подход к разным вещам, к жизни в целом, опираясь на народные традиции. «В парадигме традиции цель уже существует. Пространство ее формирования над индивидуально и над социально, ибо принадлежит трансцендентной реальности и находится вне времени» [2, с.33]. В рамках парадигмы традиции воспитание будущих педагогов ориентировано на выполнение общественных и должностных обязанностей в будущей профессиональной деятельности.

В контексте становления профессиональной ответственности будущего педагога приоритетными определены технократическая, гуманитарная, парадигма традиции. Данные парадигмы позволяют глубже проанализировать и погрузиться в философско-педагогические теории, образовательные системы, модели профессионального поведения, тем самым создать целостное представление о профессиональной подготовке будущего педагога.

Список литературы

1. Карпов, А.О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 85-95.
2. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2001. – 288 с.
3. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО. – 2001. – 124 с
4. Лебедева, О. В. Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование). – М., 2004. –242 с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ

Бычков А.В.

Института стратегии развития образования РАО

Системообразующим началом в структуре технологического образования молодежи в образовательном комплексе школа – колледж на современном этапе становится овладение технологиями проектной деятельности, но не просто общепринятой ранее в образовательных школах, а инновационной проектной деятельности.

Академик РАО А.М. Новиков отмечал, что «в последние годы в отечественном образовании вновь стал широко распространяться «метод проектов», но уже в другом понимании: учебные проекты не вместо учебных предметов (дисциплин), а в рамках их или в дополнение к ним. В частности, логикой учебных проектов всё больше пронизывается школьная образовательная область «технология», где учебный процесс в полной мере отвечает требованиям современного понимания проекта как цикла инновационной деятельности.» [5, 357] (подчеркнуто нами – А.В.).

Особо важным является указание на то, что проектная деятельность характеризуется как часть инновационной деятельности. В условиях, когда в нашей стране формируется инновационная экономика, особую значимость приобретает становление у школьников и обучающихся в системе среднего профессионального образования инновационного мышления и поведения на основе преемственности образовательных программ.

Необходимо отметить, что формирование способностей к инновационной деятельности в общем образовании – процесс непрерывный, начинающийся в основной школе. Это согласуется с современными принципами развития непрерывного образования [4].

Это то базовое развитие инновационного мышления подростков, с которым они приходят в систему среднего профессионального образования,

поскольку обучающиеся, поступившие в колледжи, в основном имеют основное общее образование. В среднем профессиональном образовании целесообразно на непрерывной основе в преемственности с основным образованием продолжать процесс формирования инновационного мышления и поведения обучающихся, ориентируясь на рекомендации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (далее - Стандарт), введенном в действие 2 июля 2012 года, поставлена задача становления ряда личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), среди которых следует выделить такую личностную характеристику, как «мотивированный на творчество и инновационную деятельность»[6, 17](подчеркнуто нами – А.Б.). И далее, в разделе II. «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» предусмотрено обязательное выполнение всеми старшеклассниками в течение одного или двух лет индивидуального проекта. «Результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать: ... способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности»[6,18].«Индивидуальный проект выполняется обучающимися в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде завершенного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного»[6,18] (подчеркнуто нами – А.Б.).

Выпускнику современной общеобразовательной школы жизненно необходимо иметь устойчивую мотивацию к постановке конкретных целей, в том числе и инновационной направленности, обеспечивающих удовлетворение его созидательных потребностей, и к поиску рациональных путей достижения этих целей.

Метод проектов - это то дидактическое средство, которое способствует формированию навыков целеполагания и позволяет учащимся находить

оптимальные пути достижения сформулированных целей при соответствующем руководстве со стороны педагога. Обучающиеся овладевают навыками планирования своей деятельности. Насколько правильно они смогут представить себе все проблемные ситуации, возникающие при реализации проекта, настолько верно и реалистически они, следовательно, оценивают содержание предстоящей деятельности.

Целесообразно знакомить учащихся и с индуктивными, и с дедуктивными способами разрешения проблем. Решение проблем методом восхождения от абстрактного к конкретному может рекомендоваться как предпочтительное [1].

Рассмотрим подробнее использование метода проектов в предметной области "Технология". Здесь главной задачей является всемерное повышение технологической грамотности учащихся. Технологии проектирования (в том числе и собственной деятельности) лежат в основе метода проектов, поэтому учащиеся в первую очередь должны быть ознакомлены с основными стратегиями проектирования. Технологии проектирования строятся по общим технологическим закономерностям, обеспечивающим продуктивную преобразовательную деятельность.

Структура деятельности учащихся по методу проектов согласуется со структурой деятельности профессионального проектировщика плюс деятельность по реализации на практике выработанного проекта, поэтому учителю полезно иметь четкое представление о проектной деятельности.

В смысле повышения технологической грамотности учащихся важно сформировать у них устойчивый интерес к технологическому творчеству. Инновационное усовершенствование как собственно технологий проектирования, так и других технологий способствует пониманию структуры и состава технологического процесса в обобщенном виде, что обеспечит перенос усвоенных знаний в самые разнообразные ситуации [2].

Эмоциональная окрашенность процесса обучения способствует самооценке собственных достижений и к выработке индивидуальных образовательных траекторий и технологий учения. Посредством метода

проектов удастся установить прочные связи между теоретическими знаниями учащихся, полученными в общеобразовательной школе, и практической проектной деятельностью в колледже.

Отметим, что инновационный проект отличается от всех других видов проектов своей коммерческой направленностью. Проектируется объект, характеризующийся как товарная продукция, имеющая цену на рынке товаров и услуг.

Из этого следует, что все преподаватели колледжей (поскольку большинство обучающихся в колледжах получают и среднее общее образование) в полном соответствии со Стандартом в обязательном порядке должны обеспечить участие всех школьников в инновационной деятельности с получением четко заданных Стандартом личностных и предметных результатов.

Инновационная деятельность пролагает путь от рукоделия, свойственного неудовлетворительному преподаванию технологии, к научному методу познания и последующей коммерциализации полученных знаний. Процесс получения знаний в общеобразовательной школе и в колледже приобретает осмысленную направленность. Инновации создаются по определенным правилам. Усвоение этих правил, выработанных в процессе социокультурного и технико-технологического развития общества, можно рассматривать в качестве присвоения культурного опыта человечества.

Необходимым является создание в образовательном комплексе школа – колледж организационно-педагогических условий для непрерывного приобретения каждым обучающимся максимально возможного опыта самостоятельной инновационной деятельности в различных ее видах в качестве средства становления инновационного поведения. Методологические основы разработки и использования этих организационно-педагогических условий выработаны по результатам выполнения государственного задания по проекту «Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений» № 27.8472.2017/БЧ»[3].

Можно считать, что содержание всех учебных предметов в общеобразовательных учреждениях и в системе среднего профессионального образования должно формировать психологическую и функциональную готовность обучающихся к непрерывной созидательной деятельности на инновационной основе, способной удовлетворять различные потребности человека. Воспитательный аспект этого процесса состоит в формировании личности ученика созидающего.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 27.8472.2017/БЧ

Литература

1. *Бычков А.В.* Основы изобретательской культуры. М.: Московский рабочий, 1990. 99 с.
2. *Бычков А.В.* Развитие технологического творчества учащихся. М.: Изд-во АИП, 1996. 23 с.
3. *Бычков А.В.* Организационно-педагогические условия преемственности: школа – колледж // «Образование и общество». 2017. № 4. С. 100 – 104.
4. *Ломакина Т.Ю.* Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006. 221 с.
5. *Новиков А.М.* Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
6. Российская газета. № 139 (5812).

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СФЕРИЧЕСКИХ ПАНОРАМ

Гессе Ж.Ф., Таратанов Н.А.

Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России

Сферической панорамой (СП) называют один из видов панорамной съемки. При наличии специального программного обеспечения СП можно просматривать на компьютере, с помощью VR-очков, VR-шлема и т.д. Основу СП составляет множество кадров, собранных в сферическую проекцию. Отличительная особенность СП от обычного изображения заключается в невозможности печати объемного изображения. Использование СП позволяет визуализировать объект и его восприятие, создать так называемый «эффект присутствия».

Интерес к сферическим панорамам и панорамированию возник относительно недавно и обусловлен развитием информационных технологий. Анализируя публикации, размещенные в научной электронной библиотеке [1], по использованию СП в различных областях, прослеживается положительная динамика увеличения количества работ по данной тематике (рис. 1).

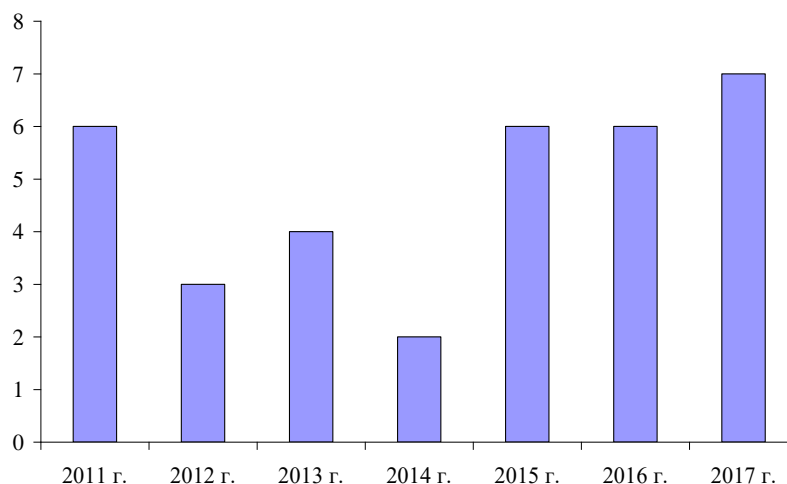


Рис. 1 Количество публикаций, касающихся использования сферических панорам по данным [1]

Одним из новых направлений использования СП является внедрение сферических панорам в образовательный процесс. Посредством использования сферических панорам обучающиеся могут осматривать место пожара, не выходя за пределы аудиторий. Для этого будет достаточно наличия VR-очков и смартфона со специальным программным обеспечением. Другим направлением применения СП в рамках занятий может служить проведение проверок объектов защиты, где обучающиеся выявляют нарушения требований технических регламентов, находясь в учебной аудитории. Также можно визуализировать процесс изучения принципов работы установок, их устройство.

Резюмируя описанное выше, можно отметить, что использование СП в образовательном процессе открывает новые возможности, позволяющие повысить мотивационную составляющую обучения, тем самым интенсифицировать и разнообразить процесс обучения по широкому кругу дисциплин.

ВЛИЯНИЕ БИХЕВИОРИЗМА И КОНСТРУКТИВИЗМА НА МЕТОДОЛОГИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

Дудко С. А.

Институт стратегии развития образования РАО

Большинство современных образовательных моделей и педагогических теорий базируются на четырёх магистральных научных течениях: бихевиоризме, когнитивизме, конструктивизме и социоконструктивизме. Течения эти возникли на разных этапах развития педагогической науки XX века и отвечали требованиям современного им общества. Ни одно из отмеченных течений полностью не игнорируется в настоящее время и не используется в чистом виде, каждое из них учитывается в ходе педагогических исследований и в образовательной практике [1].

По признанию французских исследователей, бихевиоризм оказал большое влияние на профессиональное и техническое образование во Франции. В общем образовании оно привело к развитию программированного обучения. Его влияние до сих пор присутствует во многих программах разных стран, в основном англо-саксонских. Теории «поведения», пришедшие из работ американского психолога Дж. Уотсона, также называют «программированным обучением» или «скиннеровским». Они расширяют исследование условных рефлексов. Обучение строится на идеях «обусловливание» и «подкрепление» по типу стимул-ответ (реакция). Для обучающегося подкрепление заключается в осознании того, что он дал правильный ответ [2].

Бихевиористы утверждают, что наука должна изучать свой предмет с помощью объективного наблюдения и объективного эксперимента. Основываясь на этом положении, во французские школы была внедрена концепция «подготовки через ориентацию»: речь идёт о профориентационной работе. Она включает две области педагогической деятельности: а) знакомство с профессиями и путями их получения и б) познание учащимися себя. Выявление наклонностей ученика и выбор профессии для всех

учащихся – постоянная работа, проводимая совместно с преподавателями и советниками по профессиональной ориентации, начиная с начальной школы. А с момента поступления ребёнка в среднюю школу (коллеж) за успехами и наклонностями детей следит классный руководитель и весь учительский состав. С преподавателями сотрудничают советники по ориентации, представители от учеников и родителей, а также от мэрии, предприятий, социальных отделов, которые совместно вырабатывает рекомендации. Суть профориентации заключается в том, чтобы помочь подростку выбрать для последующей жизни тот вид трудовой деятельности, который лучше всего соответствует его личным вкусам, интересам и знаниям, физическим и интеллектуальным способностям с учетом состояния рынка труда, не игнорируя позицию семьи. К концу коллежа (14-15 лет), после неоднократных консультаций с советниками по профессиональной ориентации, принимается решение о профессиональной ориентации выпускников в лицее. В своей деятельности советник по ориентации свободен в выборе методов и средств изучения личности ребенка. Он использует тестовые испытания, вопросники для выявления индивидуальных характеристик подростка, уровня его развития, социальные анкеты для получения информации об окружении детей, их семье, проводит индивидуальные беседы и сеансы информирования по отдельным профессиям.

90-е гг. XX века во Франции – период реформ профессионального образования и обновления его методологии. В это время во Франции получает широкое распространение социоконструктивизм. Его яркие представители во Франции В. Дуаз, Г. Мюни, А-Н. Перре-Клермон (W. Doise, G. Mugny, A-N. Perret-Clermont) добавили к конструктивизму Выготского и Пиаже социальный аспект. Как известно, в качестве основного тезиса конструктивизма лежит положение о том, что процесс восприятия не отражает действительности, но человек создает (конструирует) свою относительную субъективную реальность. Конструктивизм оказал большое влияние на современную педагогику, но многие считают, тем не менее, что он так и не стал теорией обучения, а является теорией познания. На данном этапе развития он

представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Этим объясняется слабая разработанность инструментария (методов, форм, средств обучения), что вызывает определенные трудности в практической реализации. Социальный конструктивизм тоже есть теория познания, но он больше внимания уделяет влиянию социума на личность. Конструктивизм – это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь создать педагогические условия для успешного конструирования и возрастания знаний учащихся. «Знание не передаётся, оно создаётся» (Jean Piaget). С позиций конструктивизма каждый из нас на протяжении всей жизни конструирует свое собственное понимание окружающего мира. Именно поэтому каждый человек – уникальная личность со своим мировоззрением. W. Doise et G. Mugny представляют взаимодействие между сверстниками как источник когнитивного развития при условии, что они порождают социально-когнитивные конфликты. Согласно этим двум авторам, социальное взаимодействие конструктивно, поскольку оно вводит конфронтацию между разными концепциями и видениями мира обучающимися. Во время взаимодействия возникает первый дисбаланс: каждый учащийся сталкивается с другими точками зрения. Таким образом, он осознает свою собственную мысль по отношению к другим. Что вызывает второй дисбаланс внутриличностного характера: ученик вынужден пересмотреть одновременно свои собственные представления и идеи других. Таким образом, обучение должно быть активным и обязано учитывать, что каждый человек сам формирует своё личное знание. Немаловажно помнить и то, что обучение нельзя отрывать от реальности.

Созданный в выпускных классах французской школы профессиональный лицей – воплощение современных тенденций в развитии профессионального образования и подготовки рабочих кадров. Здесь процесс теоретического обучения постоянно чередуется с полноценной трудовой деятельностью по специальности. Профессиональные лицеи осуществляют непрерывность образовательного маршрута с помощью накопительной системы оценки

приобретенных квалификаций; обладают широкими партнерскими связями с общественными и профессиональными сообществами, промышленными предприятиями; ведут активную профориентационную деятельность с учащимися в средних школах (коллежах); отслеживают трудоустройство выпускников.

Иллюстрацией нового подхода к профессиональному обучению является собой особый элемент французской системы профессиональной подготовки, называемый «сельскохозяйственные семейные дома или фермы» (MFR). Это учреждения, которые на основе альтернативного обучения предоставляют возможности и условия (жилье, вовлечение родителей, разнообразие форм, методов, средств, кадров подготовки) для обучения и воспитания по профессиональному направлению «сельское хозяйство» [3].

В современных условиях непрерывное образование во Франции рассматривается в виде системы профориентации и продолжающегося повышения квалификации на протяжении всей жизни человека. Закон о профессиональном обучении на протяжении всей жизни (2004 г.) подтвердил важность профессионального обучения в социально-экономическом смысле, заменив термин «непрерывное образование» (фр. *éducation permanente*) на «профессиональное обучение на протяжении всей жизни» (фр. *la formation professionnelle tout au long de la vie*) (статья 1) [4]. На практике основным структурным элементом системы непрерывного профессионального образования взрослых во Франции является государственная образовательная структура GRETA (*Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement*). Образовательные программы, предоставляемые ГРЕТА, охватывают все ведущие сферы профессионального рынка труда и отвечают потребностям взрослого населения, желающего повысить свой профессиональный уровень, квалификацию или официально уже имеющиеся знания и умения (валидация). В настоящее время Франция – одна из самых передовых стран в области оценки и признания неформального обучения. Закон «О социальной модернизации» от 17 января 2002 г. позволяет любому человеку, занятому определённой

профессиональной деятельностью не менее трех лет, официально подтверждать профессиональные навыки с получением профессиональной степени или квалификационного профессионального аттестата (CQP). Закон принимает во внимание труд индивидуальных предпринимателей и волонтеров, и вводит понятие «валидация знаний, приобретенных посредством опыта» [5]. Закон предоставил второй шанс тем людям, чьи способности не смогла в полной мере раскрыть школа. Во Франции считают, что этот закон способствует социальному прогрессу и снижению напряженности на рынке труда в условиях возрастающей конкуренции и безработицы. А особенности построения непрерывного профессионального образования позволяют учесть потребности в достижении нового уровня профессиональной квалификации, переквалификации, валидации имеющихся знаний и умений любому человеку, проживающему на территории Франции.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы по проекту №27.8089.2017/БЧ

Список литературы

1. Тагунова И.А., Сухин И.Г., Селиванова Н.Л., Дудко С.А., Курдюмова И.М. Содержательное поле проблем современных западных теорий обучения. М.: Новое время, 2015, с. 96.
2. Giordan A. Le modele allosterique et les théories contemporaines sur l'apprentissage [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm (дата обращения 17.01.2018).
3. Шайденко Н. А., Кутепов С. Н. Теоретико-методологические аспекты становления и развития профессионального образования во

Франции. М.: Московский психолого-социальный университет, 2015. С. 88-92.

4. Loi № 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. art. 1
5. Loi № 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ

ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Грохольская О.Г.

Университет РАО

Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров выступает одной из приоритетных государственных задач, решение которой во многом определяет успешность экономического и социокультурного развития страны. С позиций развития образования в целом, сегодня стоит задача развивать активную жизненную позицию, способствуя развитию мотивации на самосовершенствование личности и достойную жизнь, а это значит развивать способности формулировать проблемы и текущие вопросы, определять ближайшие и перспективные задачи, находить пути и механизмы их решения. Суть готовности личности к быстронаступающим переменам – в развитии ее творчества, умений коммуникации и сотрудничества, развитии способностей к постоянной рефлексии и переосмыслению результатов своей деятельности.

Понятно, что нужны новые подходы и требования к образовательному процессу подготовки профессионалов-педагогов, к содержанию и уровню знаний, а также к оценке интеллектуальной, производственно-технологической и духовно-нравственной отдачи человеческого ресурса [2; 3]. Проанализируем, в контексте понимания образования в целом как средства самореализации личности, ряд важных посылов, являющихся основанием пересмотра ключевых методологических позиций подготовки педагога-профессионала сегодня.

Тип образования. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества (основа обучения - знаниево-репродуктивная дидактика) к парадигме постиндустриального общества (содержание обучения зависит от субъекта познания) означает отказ от понимания образования как процесса получения готового знания, а также отказ от представления о педагоге как носителе готового знания. Кроме того, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий сегодня повлекло за собой

переключение внимания ученых на технологическое совершенствование практики, в результате наука переключилась на знание «ситуативное», которое внесло организационно-технологическую составляющую в содержание образовательного процесса. Таким образом, на смену научному типу образования постепенно приходит другой, новый - проектно-технологический тип образования.

Характерно также появление нового типа социального индивида, субъекта познания, сориентированного на новое электронное социально-культурное пространство (Интернет, электронные средства). Для эффективного самостоятельного извлечения знаний конкретным субъектом из информационных ресурсов, необходимо развитие внутренних психологических факторов (позиции обучающегося, установки, мотивации, устремления субъекта в учебной деятельности).

Содержание образования. Содержание образования сегодня включает обязательную его часть, связанную с информационно-коммуникационной образовательной средой. Как это меняет содержание образования? Во-первых, в результате общения и взаимодействия обучающихся через электронные социальные сети, специальные семинары и др., происходит обогащение содержания за счет включения новых объектов и субъектов информации в процесс обучения. Во-вторых, наряду с аудиторной частью наполнения процесса обучения, часть содержательного наполнения его лежит в информационном пространстве, и при этом она может быть либо подобрана самим учителем, либо остается свободной, самостоятельно подбираемой учащимися. В-третьих, сегодня учеными-исследователями разделяются понятия «знание» и «информация». Знанием информация становится только будучи оснащенной мыслью и чувством, личностным и ценностным отношением к ней, а также, будучи ориентированной на определенную цель и ее реализацию. Это значительно меняет цели обучения и его содержательное наполнение. Необходимость перехода информации в знание, при ее технологическом рассмотрении, влечет за собой потребность в интеграции

следующих дидактических подходов: традиционно-знаниевого (когнитивного), культурологического, компетентностного (деятельностно-практического), личностно-ориентированного. В-четвертых, переход информации в знание в ходе единого процесса обучения и воспитания, тем не менее, должен проектироваться преимущественно в рамках определенного подхода, в зависимости от ведущего компонента содержания (знания, способы деятельности, опыт творческого отношения к реальности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру). В-пятых, в современной информационной среде, научное знание, содержательно обеспечивающее мировоззрение и формирующее научную картину мира обучающегося, сосуществует с другими ненаучными знаниями (новый компьютерный текстовый редактор, базы данных, статистические показатели).

В ходе разработки содержательного наполнения процесса обучения, обозначенные позиции могут быть важными для пересмотра методологических установок развития образования в целом и педагогического образования - в частности.

Приоритет субъекта познания. Особенностью получаемого знания субъектом сегодня является его субъектная зависимость и значимость. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, что содержание знания зависит в большей степени от того, кто познает. В итоге главным предметом познания становится сам человек, продукты его творчества, а любой внешний объект постигается в контексте смыслов и ценностей человека. В новую эпоху на смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства его самореализации в жизни. В развитие этого посыла, отметим, что суть образованности тогда можно сформулировать следующим образом. Образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить. Сегодня востребован новый субъект познания, новый человек. Такому субъекту надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для

этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. [4]. Сформировать такого субъекта и переориентировать его на новую жизнь и деятельность сможет только обновленная система образования.

Инновационное обучение. Сегодня полученное образование устаревает настолько быстро, что любому специалисту, также как и педагогу-профессионалу, нужно постоянно совершенствоваться и переучиваться. Особенности и роль инновационного обучения сегодня трактуются, как обучение, сориентированное на формирование готовности обучающегося к быстрым и неопределенным переменам в течение всей его жизни. Готовность такая достигается через развитие способностей, через творческое отношение к деятельности, через развитие разнообразных форм мышления, через поддержку коммуникативных способностей, сотрудничества с другими людьми.

Реализация процесса инновационного обучения, как технологии подготовки будущих специалистов, требует широты взглядов, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком, независимо от того, какие в ней заключены аспекты. Главный дефицит на рынке труда - «проблемники», которые для успешной работы способны активно и грамотно включиться в полный технологический цикл любой деятельности, любой работы [5]. То есть люди, заряженные готовностью и умениями предвосхищать перемены и быстро встраиваться в них. И только такие специалисты способны взглянуть на реальность с позиций целостного понимания вещей, всестороннего раскрытия явлений и процессов.

Образование завтрашнего дня должно давать не только информацию, знания, но и способы работы с ними. Важным является то, чтобы обучающиеся школьники, студенты – будущие учителя, могли выявить и отбросить устаревшие идеи, выделить новые и знать, когда и как их применить в новой реальности, чтобы пошли ростки созидательного нового. Новое образование должно научить оценивать информацию, любую проблему рассматривать с

новой позиции: как научить самого себя. Грамотным человеком будет считаться тот, кто умеет учиться [5]. А это – прямой посыл к реализации задачи повышения способности обучающегося справляться с переменами в той скорости, с которой он может приспособиться к реальным изменениям.

Успешность инновационного обучения зависит от обеспечения стабильной заданной скорости изменений личности будущего педагога. Важно, что чем больше эта заданная скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию и оценке образов будущих событий. В инновационном обучении важен не столько процессуальный, организационный аспект, но скорее психологический, творческий, обеспечивающий самореализацию и саморазвитие личности [1, с.14-15].

Все вышеназванное является основанием пересмотра ключевых методологических позиций подготовки педагога-профессионала и определяет новую методологию подготовки педагогических кадров. В основу ее положена максимальная ориентация на интеграцию и вариативность совокупности подходов при реализации когнитивной модели, культурологической, компетентностной, личностно-ориентированной. Это будет отражать запросы общества, основанные на знаниях и передовых информационно-преобразующих технологиях профессиональной деятельности.

Литература

1. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов/ В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – Москва: Просвещение, 2007. – 574 с.
2. Грохольская, О.Г. Гуманистическая направленность стратегии развития образования сегодня/ О.Г. Грохольская // Педагогика, 2016, № 8. – С. 31-38.
3. Грохольская, О.Г. Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие для вузов/ О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Москва: Дрофа, 2011. – 191 с.

4. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва: Изд.: Эгвес, 2011. – 208 с.

5. Новиков, А.М. Постиндустриальное общество./ А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011, - 152 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Занфирова Л.В., Ягупова Т.В.

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.

Тимирязева

Аннотация. В статье обосновывается роль патриотического воспитания молодежи как фактора, способствующего сохранению исторической памяти и развитию субъективных компонентов культуры студентов аграрного вуза. Представлены результаты исследования представлений студентов о событиях Великой Отечественной войны и их ценностного отношения к ним.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, субъективные компоненты культуры, идеалы, ценности.

В последние годы, после длительного периода смены экономического строя, отрицания прежней идеологии, недооценки воспитательного потенциала отечественной истории и культуры, патриотическому воспитанию граждан уделяется все больше внимания на государственном уровне. Разработана и утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», подготовленная на основе накопленных за последние десятилетия знаний, опыта и традиций патриотического воспитания граждан с учетом важности обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества. Программа ориентирована на все социальные слои и возрастные группы граждан при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи [1].

Действительно, именно дети и молодежь, в силу психофизиологических особенностей возраста, подвержены наибольшему влиянию различных

деструктивных процессов, имеющих место в мире и нашем обществе, находятся в зоне духовно-нравственного риска. Материальные ценности зачастую преобладают над духовными, происходит явное или скрытое искажение истории. Патриотическое воспитание призвано активизировать интерес к изучению истории России, способствовать формированию чувства уважения к прошлому нашей страны, ее героическим страницам, в том числе сохранению памяти о подвигах защитников Отечества.

Говоря о патриотизме, часто имеют в виду некое триединое понимание этого термина: как задачи, как средства и как результата развития личности.

К.Д. Ушинский отмечал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями» [2, с. 78].

Патриотизм отождествляют с любовью к своей Родине, к своему дому, деревне, городу или области, ко всей стране, преданностью своему Отечеству, стремлением служить его интересам, готовностью выполнять конституционные обязанности по защите Родины [3].

Патриотизм, по сути, является элементом субъективных компонентов культуры человека, продуктом комплексной формы его сознания, входя в состав его мировоззрения. По определению А.М. Новикова, субъективные компоненты человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в мировоззрении каждого конкретного человека(а оно у всех людей разное), его убеждениях, стремлениях, индивидуальных знаниях, в умениях (компетенциях), навыках, в эмоциях, воле, мышлении и т.д. [4].

Мировоззрение – это глубоко индивидуальный феномен, несущий в себе черты исторической эпохи, воспитания, образования, профессиональной деятельности, психофизиологического состояния человека и многих других факторов [5]. Субъективные компоненты культуры осваиваются человеком в

процессе образования, будучи включены в содержание воспитания, обучения и развития личности [6; 7].

Российская история и культура являются ценнейшим фундаментом для патриотического воспитания, определяя позицию личности, формируя отношение к государству, способствуя осознанию ответственности за сохранение и приумножение национального достояния. Именно знание прошлого позволяет формировать базовые государственные и личностные ценности и идеалы.

Ценности входят в состав мировоззрения человека, а сами, в свою очередь, включают в себя идеалы. Идеал – образ совершенства чего-либо, кого-либо или в чем-либо [4]. Идеалы определяют стремления человека, группы или общества, задавая высокий стандарт изменения к лучшему или достижения чего-либо, способствуя в том числе профилактике девиантного поведения молодежи [8].

Выбор личного идеала осуществляется человеком на примере образа конкретного человека, его поступков и достижений. Поэтому важно помнить, что основополагающим педагогическим фактором присвоения ценностей являются знания о них.

Формирование патриотических взглядов, идеалов и ценностей российской молодежи следует начинать с изучения исторического наследия, важнейшее место в котором занимают события Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Первоначально представления о войне и образы защитников Отечества формируются в семье: воспоминаниями и рассказами бабушек, дедушек, родителей, друзей, знакомых. Затем этот процесс продолжается в учебных заведениях.

В связи с этим предметом нашего исследования стал вопрос: «Что же знают о Великой Отечественной войне студенты главного аграрного вуза страны?». Данное исследование было инициировано Советом ветеранов РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева. В опросе приняли участие более 80

студентов, которые в свободной, повествовательной форме излагали свое видение событий, которые происходили в нашей стране более 70 лет назад.

Содержательно знания и представления студентов можно обобщить следующим образом:

1. Все без исключения студенты знают даты начала и окончания Великой Отечественной войны.

2. Война коснулась каждой советской семьи. Из поколения в поколения передаются рассказы старших родственников, защищавших свое Отечество на полях сражений и в тылу.

3. Студенческая молодежь знает основные сражения Великой Отечественной войны: оборону Брестской крепости, Битву за Москву, Блокаду Ленинграда, Курскую Дугу, Оборону Севастополя, освобождение стран Восточной Европы: Польши, Венгрии, ГДР, Румынии, Прибалтийских республик бывшего СССР.

4. Студенты могут назвать имена советских военачальников и полководцев: Г.К. Жукова, И.В. Сталина, К.К. Рокоссовского, Л.А. Говорова, И.С. Конева и др.

5. Современная студенческая молодежь знает военные песни, стихи, художественную литературу о Великой Отечественной войне, смотрит фильмы о войне, как советские, так и современные.

6. Подавляющее большинство студентов считают, что ныне живущим следует помнить уроки Великой Отечественной войны, беречь мир, уважать свою историю, не допускать толкований о победе кого-либо в той войне, а не советского народа, и никогда не забывать тех, кто отстоял мир на земле, дал нам право на жизнь.

Таким образом, несмотря на то что численность непосредственных участников боев и событий, связанных с Великой Отечественной войной, становится меньше с каждым днем, мероприятия по патриотическому воспитанию молодежи способствуют сохранению исторической памяти и развитию субъективных компонентов культуры студентов.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 г. Москва «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUXzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>
2. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1998. – С. 78.
3. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://forum.yspu.org/wpcontent/uploads/2015/12/kontseptsiyapatriot.vospitaniya.pdf>.
4. Новиков А.М. Культура как основа содержания образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kult_osn.htm
5. Занфирова Л.В. Особенности становления общего и экономического мировоззрения студентов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2014. – № 1(61). – С. 81–85.
6. Кубрушко П.Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 38 с.
7. Инновационное развитие профессионального туристского образования: коллект. монография / А.М. Новиков [и др.]. – М.: Логос, 2012. – 339 с.
8. Косырев В.П., Козленкова Е.Н. Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2010. – № 3. – С. 75–78.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СПОНА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

Земш М.Б.

Государственный гуманитарно-технологический университет

В течение четырех последних лет рабочей группой Ресурсного центра педагогического образования ГГТУ реализуется программа дополнительного профессионального образования, направленная на повышение квалификации и переподготовку педагогических работников образовательных организаций среднего профессионального образования в вопросах разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ на основе профессионального стандарта и регламентов WSI, WSR.

Разработка и внедрение программы повышения квалификации и переподготовки кадров в рамках Работы ресурсного Центра отражает реализацию мероприятий государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы, утвержденной постановлением Правительства Московской области.

Обучение предусмотрено в очно-заочной форме с частичным отрывом от работы.

Курс включает три модуля:

Модуль 1: «Основы государственной политики в сфере среднего профессионального образования»

Модуль 2: «Организационно-методическое и правовое обеспечение организации образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения на основе профессиональных стандартов»

Модуль 3: «Гармонизация профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования в контексте требований отечественного профессионального стандарта и регламентов WSI, WSR»

В качестве форм занятий по первым 2 модулям (которые проходят в очно-заочной форме в ГГТУ) слушателям предлагаются интерактивные лекции

и виртуальные практикумы, вебинары, форумы, дистанционные тестирования. Итогом изучения программы и ожидаемым результатом является защита практико-значимой работы в форме практической разработки и (или) мультимедийной презентации. Практико-значимая работа - это самостоятельная методическая или учебно-методическая разработка слушателя по тематике курса.

Рекомендации даются как в процессе очных консультаций руководителей, так и в дистанционном формате.

Третий модуль реализуется на базе отраслевых Ресурсных центров в образовательных организациях: ГБПОУ МО "Щёлковский колледж" - слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования; ГБПОУ МО "Раменский колледж" - слесарь-наладчик контрольно-измерительных приборов и автоматики; ГБПОУ "Красногорский колледж" - администратор баз данных, Специалист по тестированию в области информационных технологий.

Ресурсные центры отраслевой направленности образовательных организаций Московской области ежегодно проходят строгий отбор в формате мониторинга.

В качестве базового **критерия** в отборе образовательных организаций **на первом этапе мониторинга** выступало наличие принятых профессиональных стандартов по профильным специальностям ресурсных центров. В случае отсутствия утвержденного профессионального стандарта образовательная организация выбывала из дальнейшего конкурсного отбора, как не имеющая оснований для привлечения её к разработке и реализации программных материалов модуля 3, предполагающего обмен опытом реализации основных профессиональных образовательных программ с учётом внедрения профессионального стандарта.

Определяющими критериями **второго этапа мониторинга** явились следующие показатели:

- 1. Наличие лицензированных программ повышения квалификации по отраслевому принципу с учётом профессиональных стандартов.*

2. *Количество образовательных программ, реализуемых в Ресурсном центре в сетевом формате.*
3. *Количество образовательных организаций-сетевых партнёров.*
4. *Участие работодателей в разработке программ, в образовательном процессе и оценке качества образования*
5. *Кадровый потенциал Ресурсного центра (количество специалистов высших категорий, наличие экспертов WSI и WSR)*
6. *Число учебно-производственных кластеров, созданных совместно с работодателями; наличие при образовательном учреждении филиалов*
7. *Наличие оборудованных и используемых в образовательном процессе учебных лабораторий, учебно-опытных баз и т.п, внедрение в образовательную систему региона инноваций по направлению заявленной деятельности, создание базовых (профильных) кафедр на предприятиях,*
8. *Результативность участия в профессиональных конкурсах, достижения*
9. *Результативность работы Ресурсного центра*

В первом отборочном этапе было заявлено 53 образовательные организации, имеющие в своем составе ресурсные центры отраслевой направленности по 13 направлениям подготовки.

По результатам первого этапа мониторинга к дальнейшему конкурсу были допущены 13 образовательных организаций, имеющих в своём составе ресурсные центры отраслевой направленности, работающие на основании утвержденных профессиональных стандартов.

В результате изучения программ слушатели осваивают термины и понятия, связанные с профессиональным образовательным стандартом и сферой труда, основные положения нормативно-правовых документов, отражающие требования к организации образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения; понятия профессионального стандарта и стандартизации в образовании; понятие об общих трудовых

функциях, понятие о практико - ориентированном образовании; об образовательной программе; понятие зачётной единицы и методику её расчёта; общее понятие о мониторинге образования, об объектах мониторинга в СПО, о принципах построения мониторинга качества подготовки кадров в СПО; понятие о профессиональных квалификациях; а также основные изменения в системе оценки результатов освоения программ профессионального обучения на основе профессионального стандарта нового поколения; основные термины и понятия, используемые в профессиональных стандартах и регламентах WSI, WSR по данной специальности; структуру и содержание профессиональных стандартов и регламенты WSI, WSR; направления и содержание организации образовательной деятельности по проектированию и реализации образовательных программ среднего профессионального образования в контексте требований профстандарта и регламентов WSI, WSR.

Литература:

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клинк О.Ф., Рыкова Е.А., Факторович А.А. Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России, № 10, 2016, С. 16-23
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клинк О.Ф., Факторович А.А., Шмелькова Л.В. Применение профессиональных стандартов педагогической деятельности в организациях, реализующих дополнительные образовательные программы: вопросы и ответы // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире, № 4 (26) 2016.
3. Батышев С.Я. Производственная педагогика. – М.. 1984. – 671 с.
4. Большаков А.И. Заводская педагогика. – Кишинев, 1982. – 58 с.
5. Гасилов Г.В. Педагогическое мастерство наставника. Беседы о педагогических основах наставничества. – М., 1985. - 96 с.
6. Чемпионат Рабочих специальностей по стандартам WORLDSKILLS // [электронный ресурс] - URL: <http://worldskills.ru>

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Г.И. Ибрагимов

Казанский национальный исследовательский технологический университет

На нынешнем этапе развития теории и практики образования наблюдается зарождающаяся тенденция повышения внимания исследователей к методологическим вопросам педагогических исследований[1; 2; 3; 4; 5 и др.]. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в последние годы ВАК МОиН РФ и его профильные экспертные советы, а также диссертационные советы стали обращать более пристальное внимание вопросам обоснованности, объективности и достоверности результатов диссертационных исследований. Кроме того, в образовательные программы современного многоуровневого высшего образования по многим направлениям и уровням подготовки включены в качестве базовых курсы, связанные с методологией и методами исследования.

Однако в реальной исследовательской практикене редко имеют место ситуации, свидетельствующие о недостаточно высоком уровне методологической культуры исследователей. Вышеизложенное побудило нас обратиться к изучению вопроса о состоянии методологии и методах педагогических исследований в отечественной педагогике. С этой целью были изучены учебники и учебные пособия по педагогике (с середины 50-х годов прошлого века по настоящее время).

В 1950-х годах были издан учебник для педагогических институтов И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева, где в качестве методологической основы педагогики отмечалась философия марксизма-ленинизма[6, с. 9], а среди методов научно-педагогического исследования выделялись наблюдение, педагогический эксперимент, изучение документов, архивов, литературных источников. Интересно отметить, что в параграф о методах научно-педагогического исследования был включен специальный пункт «Антинаучные методы изучения учащихся», в котором резко критиковались тестирование и

анкетирование как антинаучные и вредные для советской педагогики методы исследования. В частности, утверждалось, что применение тестов и анкетирования «приводило к разрушению школы, к клевете и издевательствам над советскими детьми и пропаганде буржуазных взглядов на развитие ребенка» [6, с. 26].

Учебник под ред. Г.И.Щукиной, вышедший в 1966 году, раскрывал только методы исследования, применяемые в педагогике (наблюдение, эксперимент, беседа, анкеты, письменные опросы, сочинения, изучение школьной документации, результатов детского творчества, математические и статистические методы обработки и ряд других) [7, с. 26-27]. Важно отметить, что акцентировалось внимание на необходимость комплексного изучения педагогических явлений, для чего следует применять комплексные методы: педагогические, психологические, социологические и др. [7, с. 33].

В популярных учебниках середины 80-х годов – под редакцией Ю.К.Бабанского и Т.А. Ильиной глава «Предмет педагогики и методы научно-педагогического исследования» была написана Т.А. Ильиной. В ней четко констатировалось, что методологической основой ведения научных исследований советскими исследователями в любой области знания является марксистско-ленинская философия, а общим научным методом для всех наук является *диалектико-материалистический метод*. Далее отмечалось, что каждая наука располагает системой конкретных исследовательских методов, учитывающих специфику самой науки и изучаемых ею явлений. В работе имела место попытка систематизации методов, выразившаяся в том, что выделялись: а) две группы методов исследования: общенаучный метод (диалектико-материалистический) и конкретные методы, используемые в педагогике; б) пять групп конкретно-научных методов в педагогике: методы работы с литературой; изучение опыта; эксперимент; математические методы; моделирование [8, с. 23-28]. Можно констатировать определенное продвижение в вопросе о составе и типологии методов научно-педагогического исследования. Вместе с тем, систематизация методов исследования в

педагогике не имела убедительного обоснования, в частности, не было ясно на основании какого критерия осуществлялось деление на группы конкретных методов научно-педагогического исследования.

Ряд учебных пособий по педагогике был опубликован в 90-х годах прошлого века. В учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого [9] специальная глава «Методология и методы педагогических исследований» была написана В.В. Краевским, Журавлевым В.И. «Вопрос о методах педагогического исследования». Это учебное издание ценно тем, что впервые было не только введено понятие «методология», но и дано его обоснование. В частности, выделялись три подхода к определению понятия «методология». В.В. Краевский справедливо подчеркивал, что нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки. Он отмечал, что для понимания роли и места методологии в общей системе методологического знания нужно различать несколько уровней методологии: философский; общенаучный (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.); конкретно-научный (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине); методики и техники исследования.

В анализируемом учебном пособии впервые (на уровне нормативного знания) дано определение понятию "методология педагогики", под которым понималась *«система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества исследовательской работы»* [9, с.34]. Отсюда видно, что методология педагогики выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности.

Представляется ценным вывод, к которому пришли авторы учебного пособия о роли и месте методологии педагогики. Они констатировали возникновение важнейшей тенденции методологического знания в педагогике, состоящей в том, что «методология все активнее проникает из области научных исследований в область практики. Методология педагогической науки становится практикоориентированной» [9, с. 60].

В анализируемом учебном пособии впервые на нормативном уровне был обстоятельно раскрыт вопрос о методологии педагогики, введены в оборот понятия методологическая культура исследователя и методологическая культура учителя, показано, что методология педагогики не сводится только к вопросам организации научно-исследовательской деятельности, но и проникает в практическую педагогическую деятельность.

В начале 2000-х годов вышли в свет несколько учебников и учебных пособий по педагогике. В работе В.А. Сластенина и В.П. Каширина *методология педагогики* понималась как совокупность двух групп теоретических положений: о педагогическом познании (т.е. принципах, формах, способах организации познания в педагогике) и о преобразовании педагогической действительности. Важно отметить, что в анализируемой работе достаточно подробно раскрывались разные уровни методологии, что вносило значительную ясность в понимание этих вопросов как обучающимися, так и исследователями и педагогами. Так, на *философском* уровне были представлены различные философские учения: *экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм* [10, с.148-151].

Примечательно, что не разделялись понятия *подход* и *принцип*: «выделенные методологические *принципы (подходы)* педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют ... [10, с. 153].

Вопрос о соотношении понятий «методологический *подход*» и «методологический *принцип*» требует специального рассмотрения, на котором здесь мы не будем подробно останавливаться. Однако заметим, что, на наш

взгляд, понятие «подход» шире и объемнее понятия «принцип». Каждый подход требует для его реализации применения ряда принципов. Кроме того, отличие состоит и в функциональном предназначении: подход выполняет функцию общенаправляющую, а принцип (принципы) – конкретно-регулирующую через совокупность требований, необходимых для реализации основной идеи подхода. Например, компетентностный подход требует для его реализации использования системы принципов, в том числе: целеполагания, практической направленности образования, междисциплинарной и внутрипредметной интеграции, системного мониторинга и др.

В учебнике под редакцией Л.П.Крившенко методология педагогики определяется как «учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности» [11, с. 49]. Определенное продвижение здесь есть в вопросе о классификации методов исследования. Во-первых, выделены и конкретизированы группы методов исследования, привлекаемые из других наук: общетеоретические методы (анализ, синтез, сравнение и др.); социологические методы (анкетирование и др.); социально-психологические методы (социометрия и др.); математические методы (ранжирование и др.). Во-вторых, предложена типологизация эмпирических методов исследования на несколько групп: методы сбора и накопления данных; методы контроля и измерения; методы обработки данных; методы оценивания; методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику [11, с. 54 - 55].

Таким образом, можно констатировать, что, начиная с 50-х годов прошлого столетия, в отечественной педагогике имел место процесс непрерывного повышения внимания исследователей к вопросам методологии и методов педагогических исследований. В развитии научных представлений о методах исследований в педагогике наблюдается четко выраженная тенденция к расширению их состава, междисциплинарному синтезу методов различных наук в исследовании педагогических явлений.

Понятие «методология педагогики» по мере накопления научных данных развивалось и вширь и вглубь. Расширение его объема происходило за счет включения новых объектов, охватываемых мысленно данным понятием (многоуровневая методология, палитра взаимосвязанных подходов на разных уровнях методологии: философском, общенаучном, частно-научном, технологическом; включение в сферу действия методологии и практической педагогической деятельности), а также углубление его содержания благодаря выделению новых существенных признаков.

Тенденция расширения роли методологического знания однозначно просматривается в проведенном выше анализе учебных изданий по педагогике. Уловить и четко зафиксировать ее удалось А.М. Новикову, который трактовал методологию как единое учение об организации деятельности, определив основные характеристики (особенности, принципы, условия), логическую структуру деятельности (субъект, объект, предмет, результат, формы, средства, методы) и временную структуру процесса ее осуществления [4, с. 302]. Такое определение методологии некоторые исследователи считают «опасной мыслью», которая «может привести к полному распаду методологии и вместе с ней – педагогики» [12, с. 17].

На самом деле не стоит так драматизировать ситуацию. На наш взгляд, подход А.М. Новикова - это удачная и изящная попытка интегрировать методологию педагогики в систему современного методологического знания, которое должно быть адекватно новому, проектно-технологическому типу культуры. Он доказал, что методология педагогики принципиально ничем не отличается от методологии любой области человеческой деятельности [4, с. 15]. К тому же, такой взгляд на методологию педагогики позволяет более или менее четко размежевать предметы методологии и теории педагогики: первая отвечает на вопрос – как организовать деятельность в сфере образования; вторая – что такое деятельность в сфере образования?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бозиев Р.С. О методологии исследования развития систем образования в национальных регионах России//Педагогика. 2017. №2.
2. Ибрагимов Г.И. Предмет и основные понятия дидактики // Педагогика. 2014. № 2.
3. Лаптев В.В. Совершенствование качества подготовки и аттестации кадров высшей квалификации по педагогическим наукам//Педагогика. 2017. №7.
4. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
5. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности//Педагогика. 2014. №4.
6. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. Учебник для учительских институтов. М.: Учпедгиз, 1950. 432 с.
7. Педагогика. Учебник для педагогических институтов. Под ред. Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1966. 646 с.
8. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
9. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И. Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
- 10.Сластенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 480 с.
- 11.Педагогика: учебник /Л.П.Крившенко и др.; под ред. Л.П.Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 432 с.
- 12.Коршунова Н.Л. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем. - Педагогика. – 2013. - № 6. – с. 12-20.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кандаурова О. В.

Альметьевский политехнический техникум

Сейчас много говорят о компетентности учителя, его профессионализме, индивидуальном стиле работы, об имидже учителя...

Сегодня перед учителем стоит не совсем простая задача – создать условия для развития творческих способностей, развивать у студентов стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, полнее реализовать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов, поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Роль учителя – «стоять не над, а рядом». Учитель направляет, правильно организовывает. Основная парадигма в работе учителя: «Дать каждому ребенку возможность проявить себя».

Это связано с рядом причин. Изменились запросы общества к образованию, что нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах. Изменилась система трудоустройства, появилась конкуренция в этой области, повысились требования к работникам, соответственно и подготовка будущих специалистов должна стать другой. Как отмечает А. М. Новиков: «Способы усвоения учебного материала и подачи его педагогами быстро претерпевают значительные изменения, что отчасти является результатом нового понимания процесса обучения, а отчасти – результатом новых технологий» [2, с. 440].

В настоящее время методологической основой ныне действующего образовательного стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Деятельностный подход разработан в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. А. Слостенина, В. Д. Шадрикова и др.

Под деятельностным подходом понимается система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное освоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни [1, с.195].

Цель подхода состоит в переводе обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь невозможно: а) без непрерывной систематизированной смены различных видов деятельности всех субъектов, а также их продуктивного взаимодействия; б) без максимально полного раскрытия социально-коммуникативного потенциала студента с его дальнейшим активным использованием в процессе профессиональной деятельности [6, с.32-33]. Деятельностный подход является основой практико-ориентированного обучения, направленного на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Обучение не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, связанного, в свою очередь, с компетентностным подходом. Направление деятельностного подхода – организация процесса обучения, использование технологий практико-ориентированного обучения, где сам процесс приобретает деятельностный характер.

При деятельностном подходе в процессе организации обучения студенты становятся активными субъектами учения и процесс обучения, таким образом, представляет собой обучение в деятельности. Новая роль и деятельность студента в этих условиях требует от него активного усвоения и развития знаний и умений, для чего необходимо использовать разнообразные педагогические технологии, методы и формы обучения. Это такие новые технологии, как

модульно-компетентностная, проектная, технология развития критического мышления и др. При этом «каждый педагог ежедневно реализует педагогические технологии: под каждую педагогическую задачу своя технология» [4, с. 192-193].

Проектная технология является не принципиально новой в мировой и российской педагогике. Как известно, данная технология стала использоваться в США в начале 20 века. В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов под руководством русского педагога С.Т. Шацкого еще в 1905 году.

Основная идея данной технологии – строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом в этой области знаний. Учащиеся должны самостоятельно и совместными усилиями с преподавателем решить проблему.

В современном понимании проектная деятельность – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом [5, с. 3]. Реализованный проект получает дальнейшее развитие во внеаудиторной деятельности.

Основная цель модульно-компетентностной технологии – обеспечение гибкости процесса обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню ее базовой подготовки. Сущность – самостоятельная работа обучающихся. Механизм реализации – проблемный подход, индивидуальный темп обучения.

Под обучением, основанным на компетенциях, понимается «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/ профессии» [3, с.19].

При использовании этой технологии учебный процесс организуется на основе блочно-модульного представления информации. Модульно-компетентностное обучение (МКО) можно рассматривать в двух направлениях

– как ко всему курсу (программа состоит из отдельных модулей), так и к отдельному уроку (урок предстает из нескольких модулей – этапов: информационный модуль, практический и контроля). При этом урок основывается на активных действиях студентов, поэтому важно продумать развивающие цели урока с использованием активных глаголов, а также результаты деятельности студентов и критерии оценки деятельности (КОД) – на основе активных глаголов.

Кроме того, при проектировании занятия цели изучения материала должны носить личностный характер для учащихся, давать представление о том, как эти цели будут связаны с их практической/ профессиональной деятельностью. Содержание учебного материала должно быть очень емким, эргономичным, кратким, оптимального объема, чтобы позволил приобрести необходимые знания или умения. Язык учебного материала должен быть простым для восприятия учащимися, материал доступным, увлекательным без непонятных и необъяснимых понятий и терминов. Сам учебный материал должен иметь определенный формат и структуру, помогающие студенту ориентироваться в нем: разделен на смысловые части, содержать заголовки и подзаголовки, подсказки, в случае необходимости сопровождаться схемами, таблицами, рисунками и т.д. Представленный материал должен вовлекать учащихся в практическую деятельность по переработке информации, а не просто занимать у них время.

В связи с этим, основным показателем качества обучения студентов является не просто сумма знаний, полученная за годы обучения. Показателем является практическое применение знаний на практике.

Применение данной технологии имеет определенную специфику в каждой из предметных областей.

Данные технологии максимально позволяют решить задачи по повышению интеллектуального потенциала, образовательного и профессионального уровня будущих членов общества, способных не только освоить, но и творчески использовать достижения научно-технического прогресса; обеспечению

творческого подхода к формированию системы обучения с учетом познавательных способностей и возможностей учащегося; воспитанию учащегося как личности, способную добиться успеха в профессиональной деятельности, быть конкурентно способным человеком.

Известный педагог К.Д.Ушинский говорил: «Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить эту работу в забаву – одна из труднейших и важнейших задач». На наш взгляд, это и есть самая главная миссия Учителя, Педагога.

Список литературы

1. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: Уч. пособие. – Казань, 2004. – 212 с.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
3. Проектирование педагогической технологии модульно-компетентностного обучения: Методические рекомендации. – ГОУ Республики Марий Эл «Научно-методический центр профессионального образования», 2009. – 37 с.
4. «Профессиональная педагогика» под ред. С.Я.Батышева, А.М.Новикова: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
5. Северина О. А. Обществознание. 6 – 11 классы: проектная деятельность учащихся / авт.-сост. О. А. Северина. – Волгоград: Учитель. – 2014. – 287 с.
6. Шумилова Е. А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. / Педагогическое образование в России. – 2010. №3. С. 31 – 36.

АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Камалеева А.Р.,

Институт педагогики, психологии социальных проблем

Арюкова О.А.,

Мордовский государственный университет имени Н.П.Огарева

В связи с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов в числе главных задач выступает повышение качества обучения и подготовки кадров, определяется необходимость совершенствования форм и методов обучения, требуется активизация и интенсификация познавательного процесса. Переход от традиционной парадигмы образования к личностно ориентированной требует от образовательных учреждений среднего профессионального образования совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, глубоко знающего избранную специальность и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области профессиональной деятельности [1].

Во все времена математика имела огромное значение в формировании теоретического мышления учащегося, что в настоящее время не утратило своей значимости. С переходом на стандарты нового поколения, которые разработаны с позиций компетентного подхода, вопрос повышения качества обучения математике приобретает особую актуальность.

Повышение уровня математической образованности сделает более полноценной жизнь выпускников в современном обществе, обеспечит потребности в квалифицированных специалистах для наукоемкого и высокотехнологического производства [2].

Творческой почвой для этого служит содержание математических дисциплин. Это обусловлено внутренне – свойствами математики, требующей высокой степени абстракции мышления, умений анализа – синтеза, видения причинно-следственных связей; внешне – ведущей ролью математики в развитии

информационного общества. Математическое образование занимает центральное место на всех ступенях обучения, в том числе и при подготовке учащихся в учреждениях среднего профессионального образования. Целью среднего профессионального образования, определяемой нормативными документами (Закон «Об образовании», ФГОС), является подготовка квалифицированного и конкурентоспособного на рынке труда специалиста, при этом общеобразовательная подготовка как часть системы среднего профессионального образования направлена на формирование общих и профессиональных компетенций [3]. В результате освоения обязательной части дисциплины в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом обучающийся должен иметь представление: о месте и роли математики в современном мире; о математическом мышлении, индукции и дедукции в математике, принципах математических рассуждений и математических доказательств; о логических, топологических и алгебраических структурах на множестве; о математическом моделировании. Все это лежит в основе профессиональных знаний будущего молодого специалиста.

Формирование профессиональных знаний и навыков у студентов при изучении и усвоении курса математики в учреждениях среднего профессионального образования можно условно разделить на три этапа: создание мотивации познавательной деятельности; структурирование системы ориентиров для получения фундаментальных знаний и организация самостоятельной познавательной деятельности студентов с элементами самоконтроля; самостоятельная деятельность студентов с элементами творчества.

Изучение и усвоение курса математики для некоторых студентов представляет значительную трудность. Вводимые определения им часто кажутся произвольными, а многие теоремы – надуманными; они не предполагают, что в их установлении может быть некоторый смысл [2].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы по возможности скорее освободится от этих неизбежных трудностей, наладить контакт новых понятий с прежними знаниями, полученными в школе, и воссоздать интуитивное мышле-

ние, то есть достаточное понимание теории для того, чтобы выводы теории или решение задачи вырисовывались прежде, чем закончится логическая цепь рассуждений.

При проектировании содержания курса математики целесообразно придерживаться следующего алгоритма:

1. Определить трудоёмкость дисциплины в часах.
2. Определить знания, умения и компетенции какими должен обладать студент после изучения дисциплины «Математика».
3. Распределить время по видам учебной работы и разработать структуру видов учебной работы по изучаемой дисциплине.
5. Показать соответствие знаний и умений темам учебной дисциплины, обозначить в формировании каких компетенций, как и посредством чего они участвуют в этом процессе.
6. Установить междисциплинарные связи с дисциплинами профессионального характера.
7. Выбрать средства, методы обучения, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций.
8. Разработать и наполнить профессиональным содержанием виды учебной деятельности дисциплины «Математика»: разработка лекций и заданий для практических занятий, разработка контрольно измерительных материалов, организация самостоятельной работы студентов, а также разработка средств эффективного контроля.

Профессиональная направленность обучения математике осуществляется через специально подобранную систему задач по профессиям и специальностям. Задания, которые имеют прикладную направленность, формируют у студентов стиль мышления, необходимый специалисту среднего звена, а также умение оценивать полученный результат, прогнозировать исход эксперимента, сравнивать, анализировать различные ситуации, контролировать правильность полученных выводов, оценивать степень их обоснованности. К таким задачам

относятся компетентностно-ориентированные задания, которые выступают основным средством формирования компетентностей.

Компетентностно – ориентированное задание включает в себя содержание и технологии обучения, преподавания и оценивания качества подготовки студентов в учебном процессе, обеспечивающие эффективность формирования профессиональных компетентностей студентов [4].



Рис.1 - Схема компетентностно-ориентированного задания

Компетентностно – ориентированное задание организует учебно-познавательную, исследовательскую, проектную, профессиональную деятельность студента, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

В качестве основных можно выделить следующие типы компетентностно-ориентированных заданий [4]:

1. *Предметные*: в условии описана предметная ситуация, для решения которой требуется установление и использование широкого спектра связей предметного содержания, изучаемого в разных разделах дисциплины; в ходе анализа условия необходимо осмыслить информацию, представленную в разных формах; сконструировать способ решения (путем объединения уже известных способов). Полученный результат обеспечивает познавательную значи-

мость решения и может быть использован при решении других задач(заданий).

2. *Межпредметные*: в условии описана ситуация на языке одной из предметных областей с явным или неявным использованием языка другой предметной области. Для решения нужно применять знания из соответствующих областей, требуется исследование условия с точки зрения выделенных предметных областей, а также поиск недостающих данных, причем решение и ответ могут зависеть от исходных данных выбранных (найденных) студентами.

3. *Практические*: в условии описана практическая ситуация, для разрешения которой нужно применять не только знания из разных предметных областей (обязательно включающих изучаемую дисциплину), но и приобретенные студентами на практике, в повседневном опыте. При этом недостаточно задать только сюжетную фабулу, данные в такой задаче не должны быть оторваны от реальности. Например, размеры деталей, цены, технологические процессы должны соответствовать действительности.

Важно, чтобы полученные знания не носили абстрактный характер, только в этом случае у студентов будет формироваться осознанное отношение к учебе и к трудовой деятельности. Необходимо, чтобы все изученное ими в курсе общеобразовательных дисциплин нашло свое отражение как в ходе изучения профессиональных дисциплин, так и на практике, поэтому необходимо уделять особое внимание как разработке отдельных фрагментов взаимосвязи учебного материала, так и взаимосвязи с будущей профессией.

Разработка компетентностно – ориентированного содержания курса математики способствуют более глубокому изучению студентами дисциплин в единой логике и взаимосвязи, что способствует не только повышению качества обучения, но и является мотивирующим фактором для студентов.

Вывод

1. При отборе **компетентностно - ориентированного содержания курса математики** должны учитываться технологии профессиональной направленности изучения специальных учебных дисциплин, реализуемых в трех направле-

ниях: методологической насыщенности содержания учебной дисциплины; междисциплинарного взаимодействия дисциплин всех блоков ФГОС СПО; использования комплекса учебно-профессиональных задач, влияющих на мотивацию изучения дисциплин специальной подготовки.

2. Линейный алгоритм проектирования компетентностно-ориентированного содержания курса математики в условиях реализации ФГОС СПО состоит из: определения трудоёмкости дисциплины; определения знаний, умений и компетенций, которыми должен обладать студент; распределения времени по видам учебной работы; соблюдения соответствия знаний и умений темам учебной дисциплины; установления междисциплинарных связей с дисциплинами профессионального характера; выбора средств и методов обучения; наполнения профессиональным содержанием виды учебной деятельности дисциплины «Математика».

3. Организация учебно-познавательной, исследовательской, проектной и профессиональной деятельности студента осуществляется в результате использования компетентностно-ориентированных заданий: предметных, межпредметных, практических.

Литература

1. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 62-73

2. Арюкова О.А. Формирование культуры математического моделирования у студентов отделения СПО // Современная педагогическая наука и образование в России: наследие, традиции, прогнозы. - Казань: "Данис" ФГБНУ "ИПП ПО" РАО, 2016.

3. Масленникова Л.В, Майкова С.Э., Арюкова О.А., Родилшкина Ю.Г. Формирование профессиональной компетентности у студентов технических вузов // Научные труды SWorld. Т.13. №3, 2014. С. 13-19.

4. Шехонин, А.А. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Текст] / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. – СПб: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Князева О.И.

Институт стратегии развития образования РАО

В настоящее время социальный заказ общества к системе высшего образования, в частности уровня магистратуры, предполагает подготовку выпускника, готового не только выполнять определенный вид профессиональной деятельности, но и осваивать новые способы и виды деятельности в профессии, повышать уровень квалификации и образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) выпускник, освоивший программу магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование», должен обладать способностью к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурнопросветительской) [6].

Чаще всего руководитель образовательной программы магистратуры выбирает не все виды деятельности, а два или три, к которым и готовится магистр. Однако требования работодателя, сформулированные в Профессиональном стандарте педагога, требуют, чтобы выпускник одинаково хорошо владел всеми видами деятельности и в случае необходимости мог быстро освоить новые профессиональные роли и функции. Чтобы выполнить требования работодателя, магистр должен обладать определенным личностным качеством – профессиональной мобильностью. Достижение такого результата требует от системы высшего образования серьезных изменений в содержании и организации образовательного процесса, особенно в его практической составляющей. Ведь исследованиями ученых (Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Т. И. Мясникова) доказано, что профессиональная мобильность формируется только в практической деятельности, поэтому акцент в профессиональной подготовке должен смещаться в сторону практических форм учебной и

внеучебной работы [1, 2, 4]. Большим потенциалом в формировании и развитии данного качества личности обладает практика магистров. Если обратиться к содержанию образовательной программы магистратуры, то мы увидим, что объем магистерской программы составляет 120 з.е. из которых 48 з.е. отводится на производственную практику, в том числе научно-исследовательская работа.

Стоит отметить, что производственная практика в магистратуре обладает такими специфическими особенностями, как вариативность и индивидуализация [5].

Представим концептуальные положения, обосновывающие процесс формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики. Суть их можно обозначить следующим образом:

- в процессе практики возможно сформировать такое интегративно-личностное качество, как профессиональная мобильность, которое позволяет выпускнику магистратуры быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и предполагает готовность к быстрой адаптации на рынке труда, обеспечивающие конкурентоспособность магистранта;

- формирование профессиональной мобильности магистранта обеспечивается за счет расширения спектра осваиваемых компетенций, на основе овладения всеми видами деятельности, представленных в ФГОС ВО, соотнесенных с обобщенными трудовыми функциями и трудовыми действиями специалиста;

- от уровня сформированности профессиональной мобильности зависит успешность адаптации выпускника к изменяющимся условиям профессиональной среды;

- профессиональная мобильность выпускника магистратуры может рассматриваться как один из этапов становления профессиональной мобильности специалиста.

Ключевым понятием предлагаемой концепции является понятие «профессиональная мобильность магистранта». На основании анализа научной

литературы под *профессиональной мобильностью магистранта* понимается профессионально-личностное качество, выражающее способность магистранта решать профессиональные задачи в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности и его готовность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности, адаптируясь в меняющихся условиях образовательного пространства.

Структура «профессиональной мобильности магистранта» включает несколько компонентов:

- мотивационно-рефлексивный;
- когнитивный;
- деятельностный.

В качестве методологических подходов, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной мобильности магистранта, нами были избраны: системный, компетентностный и личностно-деятельностный. Системный подход позволил раскрыть целостность процесса формирования профессиональной мобильности магистранта, выявить специфику типов связей между структурными компонентами процесса, определить механизмы его функционирования. Личностно-деятельностный подход позволяет спроектировать процесс исходя из особенностей личности магистранта – его мотивов, способностей, целей и задач обучения. Компетентностный подход позволяет определить те компетенции, которые направлены на формирование профессиональной мобильности магистранта, которые формируются, актуализируются и активизируются в каждом виде профессиональной деятельности. Кроме того, он позволяет разработать фонды оценочных средств для оценки уровня сформированности компетенций, которые соотнесены с компонентами профессиональной мобильности магистранта. Кроме методологических подходов были определены принципы, которыми мы руководствовались при определении специфического содержания процесса развития профессиональной мобильности магистранта. Нами выделены три

принципа, отражающие идеи и требования к процессу развития профессиональной мобильности: целесообразности, вариативности, полифункциональности.

Цель, методологические подходы и принципы составляют целевой компонент модели, описывающей процесс формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики.

Содержательный компонент модели определяет структурно-содержательные элементы процесса формирования профессиональной мобильности магистранта посредством соотнесения видов деятельности, а следовательно, и перечня компетенций, которые должен освоить выпускник магистратуры (согласно ФГОС ВО), с требованиями к квалификации тех должностей, которые после окончания магистратуры может занять выпускник. Данный компонент предполагает анализ трудовых действий современных субъектов системы образования и разработку заданий практики, направленных на овладение магистрантом всеми видами профессиональной деятельности, заложенными в ФГОС ВО.

Последний блок модели формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики – это оценочно-результативный. Он позволяет оценить сформированность компонентов профессиональной мобильности магистранта. Когнитивный компонент оценивается научным руководителем на основе анализа анкетирования магистранта. Показатель мотивационно-рефлексивного компонента определяется самим студентом на основе самооценивания и самохарактеристики. Деятельностный компонент также оценивается научным руководителем посредством педагогического наблюдения за выполнением практических заданий, связанных с выполнением функциональных обязанностей по различным видам профессиональной деятельности в период практики и анализа продуктов деятельности в каждом виде практики. Суммарный показатель трех компонентов по каждому виду профессиональной деятельности позволяет оценить уровень сформированности профессиональной мобильности магистранта, которые представлены тремя

уровнями: потенциально немобильные; условно мобильные; потенциально мобильные.

Подводя итог, можно отметить, что реализация данной модели позволяет заполнить разрыв между реально получаемым образованием и фактическими требованиями работодателя к качественному выполнению различных видов деятельности, предусмотренных в той или иной образовательной организации, готовности магистранта к смене вида профессиональной деятельности, быстрой адаптации к новым условиям труда с сохранением стабильных высоких педагогических результатов. Освоение широкого спектра видов профессиональной деятельности позволит магистранту ориентироваться в современных социально-экономических условиях и найти оптимальное для себя направление в сфере профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 386 с.
2. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 411 с.
3. Мищенко В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 35–42.
4. Мясникова Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
5. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография / О. А. Любченко, А. С. Львова, Ю. А. Попов, Б. А. Кирмасов, А. В. Бахарев и др.; под науч. ред. проф. А. И. Савенкова. – М. : Перо, 2015. – 110 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего

образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения: 08.04.2016). 15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013.

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

Коваленок Т.П.

Российский государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева

Аннотация. В работе рассматривается проблема создания и использования педагогических тестов. Приводится описание современной технологии разработки тестов профессиональных знаний. Предлагается использовать тестовые задания для формирования модели предмета труда в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная деятельность, педагогический тест, технология создания тестов профессиональных знаний.

Концепция непрерывного профессионального образования[1], тесно связанная с развитием системы дистанционного обучения, требует обновления содержания и методического обеспечения всех составляющих педагогического процесса. Очень важной стороной этого процесса всегда был контроль особенностей усвоения знаний, необходимых для реализации профессиональной деятельности. Разработка адекватной системы контроля требует решения как минимум двух основных задач. Первая задача – это выделение того содержания знаний, которое является необходимым и достаточным для реализации профессиональной деятельности на среднем нормальном уровне, а также тех знаний, которые создадут потенциал для дальнейшего профессионального самосовершенствования и саморазвития в целом. Вторая задача – это создание таких методов контроля и оценки, которые позволили бы максимально объективно и оперативно оценить уровень знаний обучающихся.

Решение первой задачи требует изучения самой профессиональной деятельности, выделения ее инвариантного содержания и перспективных направлений развития. В постиндустриальную эпоху, которую иногда еще

называют «информационным обществом», «обществом знаний», важнейшую роль играют знания и информация [2; 3]. Скорость изменения мира профессий, внедрения информационных технологий в различные сферы жизни требует постоянного мониторинга и коррекции содержания профессионального обучения.

Еще одним аспектом проблемы выделения и описания сущностных характеристик профессиональной деятельности является уровень ее сложности. Если задачу описания содержания профессий, опирающихся на чувственный опыт субъекта и его моторные способности, можно решить используя современные объективные методы, то анализ и описание профессий, в которых используются функциональные средства (психические функции, состояния, свойства личности), наталкивается на целый ряд трудностей. Все это делает актуальным не анализ уже сложившегося содержания профессиональной деятельности, а ее моделирование, разработку функционала, который затем реализуется субъектом труда. Очень важным аспектом такого рода работ является моделирование самого предмета труда. Сложные объекты допускают множественность описания, эти описания не всегда могут быть конкретными и однозначными, что затрудняет трансляцию такого рода описаний в процессе профессиональной подготовки.

Одним из способов решения задачи создания современных методов оценки и контроля знаний становятся педагогические тесты. Педагогический тест (тест успеваемости) – система заданий специфической формы, которая позволяет качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков [4]. Он обладает рядом преимуществ, основными из которых являются объективность и оперативность оценки, возможность количественного анализа получаемых данных, более тонкая градация уровней усвоения необходимых знаний [5; 6]. Все эти преимущества работают на совершенствование подготовки профессионала только в случае, если содержание тестовых заданий максимально соответствует характеру решаемых профессионалом задач, отражает существенные характеристики предмета труда и трудового процесса.

Разработка такого рода контролирующих материалов должна осуществляться на основе научных требований, обеспечивающих высокую валидность, надежность и репрезентативность тестовых норм. Валидность – соответствие тестовых заданий, особенностям изучаемой области знаний и задачам диагностики. Валидность определяется корреляцией результатов теста и внешнего критерия. Таким критерием могут быть оценки педагогов-экспертов, результаты профессиональной деятельности респондентов. Надежность – повторяемость, устойчивость получаемых результатов измерения. Она определяется согласованностью результатов тестирований, осуществленных с определенным интервалом времени или двух вариантов одного теста. Репрезентативность тестовых норм – соответствие норм теста особенностям популяции, в которой осуществляется измерение.

Таким образом, только успешное решение обеих задач позволит разработать адекватную проблеме создания концепции непрерывного профессионального образования систему контроля знаний.

Современная технология создания тестов профессиональных знаний предполагает реализацию трех основных этапов [7]. Первый этап – это создание банка тестовых заданий, причем сами задания должны быть разного типа, максимально репрезентировать ту область знаний, к которой относятся. Рекомендуемое минимальное число заданий – от 250, только большое число заданий делает надежными результаты измерения знаний.

Второй этап разработки тестов профессиональных знаний – экспертиза качества тестовых заданий. Именно этот этап чаще всего пропускают разработчики тестовых заданий. Помимо требований к качеству заданий, обусловленных необходимостью тематической репрезентативности, существуют требования со стороны теории измерений. Тестовые задания должны позволять разделять все множество испытуемых на хорошо, средне и плохо подготовленных. Для оценки этой особенности заданий используют расчет коэффициента дискриминативности – разности между процентом правильных ответов в успешной группе и процентом правильных ответов в

группе низкоуспешных. Эта разница не должна быть меньше 30 %. Качество тестового задания зависит и от особенностей подбора вариантов ответов. Необходимым условием хорошего задания является наличие ответов-дистракторов. Дистрактор – ответ, похожий на правильный, провоцирующий выбор у плохо подготовленного респондента. Ошибочным является использование дистракторов, мало похожих на правильные ответы и интуитивно отвергаемых испытуемым. Помимо этого, при подборе ответов важно учитывать особенности психологии неподготовленного испытуемого – совокупности стратегий поведения, основанных на здравом смысле и интуиции, которые используются для того, чтобы угадать ответ. Так, например, из набора ответов испытуемый будет считать правильным более длинный и научнообразный, чаще выберет ответ из середины списка, а не крайний и т.п.

Третий этап разработки и использования тестов для оценки уровня профессиональных знаний заключается в организации и проведении тестирования. Нарушениями реализации этого этапа является отсутствие контроля за временем выполнения теста, доступность ключей.

Корректная реализация этапов разработки и использования тестов позволяет объективно оценивать уровень теоретической подготовленности к практической профессиональной деятельности. Однако тестовые задания могут выполнять и обучающую функцию, особенно актуально это для тех видов профессиональной деятельности, предмет которых очень сложен и предполагает множественность описания. Тестовые задания выделяют в изучаемом контенте самое важное, расставляют приоритеты, позволяют обучающемуся сориентироваться в значимости информации.

Обучающая функция тестов может быть усилена за счет использования типов заданий, традиционно применяемых в тестах, предназначенных для измерения вербального интеллекта. Недостатком большинства современных тестов знаний является использование тестовых заданий, составленных по модели «Кто? Что? Где? Когда?». Такие задания, как правило, предполагают выбор одного короткого ответа и актуализируют в основном мнемические

способности респондента. Использование заданий на соответствие, исключение лишнего, определение типов отношений между понятиями, построение логических схем не только позволит оценить особенности усвоения знаний, но и покажет эффективность применения этих знаний. Такого рода диагностика позволит говорить о результатах педагогических измерений как о показателях сформированности профессионального мышления и готовности к реализации практической деятельности.

Литература

1. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования: монография. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2005. – 45 с.
2. Инновационное развитие профессионального туристского образования: коллект. монография / А.М. Новиков [и др.]. – М.: Логос, 2012. – 339 с.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
4. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга. – 3-е изд., доп. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
5. Симан А.С., Шингарева М.В. Комплексная диагностика достижений студентов по учебной дисциплине вуза в условиях компетентностного подхода // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2014. – № 4. – С. 106–109.
6. Кубрушко П.Ф. Дидактическое проектирование: учебно-практическое пособие. – М.: МГАУ им. В.П. Горячкина, 2001. – 30 с.
7. Шмелев А.Г. Практическая тестология: тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testology-book.ru/>

О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ШАХМАТНОЙ ПАРТИИ

(ИГРЫ В ШАХМАТЫ)

Кондратьев В.М.

Московский городской педагогический университет

Обращение к методологии исследования шахмат в настоящее время имеет не только теоретическое, но и практическое значение в связи с намечаемым введением шахмат как учебного предмета в общеобразовательных школах. О значении приобщения учащихся к шахматам на сегодня имеется немало публикаций, как и по методике обучения шахматам, но по методологии их исследования работы нам не встречались. Однако специальная подготовка педагогов в педагогических вузах, которые владеют методикой обучения шахматам, должна основываться на методологии познания сущности шахмат. Дальнейшие наши рассуждения являются, по-видимому, одним из первых опытов разработки методологии исследования шахмат. В решении данной задачи мы будем следовать известному алгоритму научного исследования: выявлять актуальность, проблему, объект и предмет, цель и задачи, используемые для их решения методы.

Об актуальности и цели познания методологии мы сказали в первых строках данного текста. Заметим лишь, что актуальность может быть понята как компетентность (для учителя шахмат), как ценность (для учащихся) и как конкурентное преимущество для российской системы образования. Постановке проблемы мы предпошли определение объекта исследования. Казалось бы, объект определён в названии темы – шахматная партия, но взятое в скобки выражение (игра в шахматы), и проясняет и затемняет значение исходного понятия – *шахматная партия*. Суть дилеммы такова: мы исследуем методологию шахматной партии как процесс интеллектуального взаимодействия двух соперников или же методологию сыгранной партии по имеющейся у нас её записи, отвлекаясь от выяснения особенностей игроков? Обычно комментарии к шахматной партии затрагивают не только

теоретический анализ её содержания, но и условия игры, значение результата партии для соперников, их состояние в процессе борьбы. Обращение к общепринятому пониманию шахмат как единства спорта (игры), науки и искусства склоняет нас к тому, чтобы признать объектом исследования именно процесс борьбы соперников, а не только содержание игры. «Шахматы – это творчество под огнём критики со стороны противника, творчество под тиканье часов. Не в последнюю очередь – это спорт» [2: 256]. И всё же, признавая спортивную природу шахмат, мы вынуждены ограничить объект исследования взаимодействием соперников за доской, проявлением их спортивных качеств именно в процессе партии, не затрагивая вопрос об их национальной или расовой принадлежности, как это имело место в одной из публикаций четвертого чемпиона мира по шахматам А. Алехина [1].

Проблемное понимание объекта обуславливает проблемное понимание цели и задач исследования. В какой мере шахматный педагог в школе ориентируется на подготовку спортсмена, а не на теоретика шахмат? Полагаем, универсального ответа быть не может. Многое зависит от индивидуальных способностей учеников, от их интеллектуальных и спортивных качеств. Очевидно, в постановке теоретических задач имеется большая определённости, но значение теории определяется её применением. Напомним, игра – наиболее эффективный способ гармонизации природных и приобретённых качеств человека. Игра, конечно, не только гармонизирует, но и развивает способности человека, но более эффективно эту задачу решает спорт. Итак, целью обучения школьников шахматам является приобщение их к шахматной культуре на основе знакомства их с теорией и практикой шахмат и приобретения навыков спортивной борьбы. Под практикой в данном случае мы понимаем изучение (анализ) партий великих шахматистов. Теория шахматной партии, как известно, подразделяется на теорию дебютов, эндшпиля и миттельшпиля. По анализу этих этапов партии имеется немало работ, но каждому педагогу приходится самостоятельно решать присущие шахматной теории проблемы, прежде всего это проблемы выбора (оценки) стиля игры: соотношения стратегии и тактики,

комбинационной и позиционной игры, атаки и защиты, романтизма и рационализма и многие другие. Возможно, исходный вопрос познания шахмат есть вопрос о соотношении науки (теории) и практики шахмат. Можно ли в изучении (обучении) шахмат ограничиться знанием принципов игры (борьба за центр, за открытые линии, за централизацию фигур, за пространство на шахматной доске, за инициативу и др.) или есть более общие положения (закономерности, если не законы) ведения шахматной борьбы? Ответ на данный вопрос следует искать в истории шахмат, т. е. следует обратиться к возможностям исторического подхода к изучению шахмат. Так, в книге, посвящённой первому чемпиону мира В. Стейницу, известного историка шахмат Я. Нейштадта прямо говорится о наличии таких закономерностей. «В своё время, следуя от частного к общему, то есть анализируя множество партий, Стейниц установил для себя ряд закономерностей. Он использовал эти закономерности как компас в практической игре. И вот теперь, в “Филде” (спортивной газете, издаваемой в Лондоне, в которой Стейниц вёл шахматный отдел) он шёл уже от общего к частному, показывая как эти закономерности проявились (или могли проявиться) в разбираемых им партиях» [2: 117].

Затронутый нами вопрос (о наличии законов творчества) касается не только шахмат, но и любого вида творчества. Так, в этом году на занятиях с филологами мы затрагивали вопрос о возможностях обращения к теории психологии как основе анализа литературного произведения. Аналогичное положение имеет место и в анализе различных видов спорта. Но вернёмся к шахматам. Представляется характерным следующее высказывание о Стейнице выдающегося русского шахматиста М.И. Чигорина: «Несомненно, Стейниц был гениальным шахматистом и – что я уважаю в нём больше всего – высоко ценившим шахматы как искусство. Вместе с тем, когда он садился за доску или писал о шахматах, он отвлекался в сторону их научной трактовки. Двойственность эту он сам признавал, объясняя её тем, что и всякое искусство должно иметь научный фундамент...» [2: 347].

Итак, основания анализа шахматных партий различны, можно сказать, противоречивы. Именно выявленные противоречия и трансформируются в задачи исследования шахмат, с которыми знакомят учащихся на уроках. Но решать их приходится каждому игроку самостоятельно за доской, в борьбе с соперником. Вряд ли можно учить творчеству, но можно создать предпосылки и условия для проявления творчества начинающих шахматистов. И знание методологии исследования шахмат будет способствовать эффективности педагогической деятельности.

Литература

1. Алехин А.А. Арийские и еврейские шахматы – М.: Русская правда, 2009. – 64 с.
2. Нейштадт Я.И. Стейниц. Искатель истины.- М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 368 с. – (Великие шахматисты мира).

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кормакова В.Н.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Аннотация: В статье рассматривается проблема внутрифирменного обучения персонала структурного подразделения в сфере здравоохранения. Показана актуальность проблемы и пути ее решения.

Ключевые слова: система непрерывного профессионального обучения, внутрифирменное обучение, сфера здравоохранения.

Социально-экономические условия российской действительности выдвигают в число приоритетных направлений развития системы образования необходимость проведения изменений в системе непрерывного профессионального образования. Стратегия этих изменений, изложенная в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р) [4], предусматривает, в частности, существенное обновление содержания и структуры высшего и профессионального образования. Задача «коренного улучшения системы непрерывного профессионального образования, качества подготовки специалистов» [5; 6] имеет фундаментальное значение для будущего страны.

Модернизация образования, в том числе отраслевого, предусматривает подготовку специалистов системы здравоохранения, компетентных, заинтересованных и стремящихся к достижению высоких результатов в здоровьесберегающей деятельности в условиях рыночной экономики. В настоящее время здравоохранение испытывает большую потребность в специалистах, которые наделены креативностью и целенаправленно ее развивают у себя; обладают социально-профессиональной активностью, лабильностью, мобильностью, конкурентоспособностью на рынке труда. Стереотипная установка о том, что полученный диплом может быть

подтверждающим документом всю профессиональную жизнь, не отвечает запросам времени. Получение квалификации в организации профессионального образования объективно ограничено во времени и поэтому дает возможность сотрудникам применения полученных профессиональных знаний лишь на начальном этапе профессиональной деятельности. Поэтому современные требования к профессиональным компетенциям предполагают необходимость их систематического совершенствования посредством приобретения профессиональных владений в процессе непрерывного профессионального образования, развития потребности и способности в их систематическом обновлении.

Непрерывное образование медицинских кадров – важнейшее условие повышения качества медицинского обслуживания, поэтому в нем заинтересованы общество и государство. Наиболее перспективным и приемлемым, как показывает опыт, является внутрипроизводственное /внутрифирменное обучение кадров, которое представляет собой обучение, «направленное на последовательное совершенствование без отрыва от производства профессиональных знаний и умений по имеющимся профессиям» [2; 3], позволяющее поднять качество и производительность труда работников. Постоянно возрастающая скорость устаревания знаний, что обусловлено стремительным развитием новых сестринских технологий, управления и обработки медицинской информации, повышает востребованность внутрифирменного обучения специалистов сестринского дела в условиях лечебно-профилактического учреждения. Отечественный и мировой опыт подтверждают также, что внутрифирменная форма организации непрерывного обучения кадров является одним из продуктивных способов решения проблемы «обогащения и обновления профессиональных компетенций» [1].

Современные подходы к обучению медицинских сестер на рабочих местах требует создания определенных организационно-педагогических условий, позволяющих сформировать у специалистов сестринского дела глубокие теоретические знания, профессионально важные личностные качества,

готовность к приобретению умений, обеспечивающих профессиональную мобильность, овладение новыми педагогическими технологиями в организации сестринского дела. При этом, как показало наше исследование, современная система непрерывной подготовки специалистов сестринского дела в лечебно-профилактических учреждениях требует реорганизации, повышения творческой самостоятельности руководителей структурных подразделений, обучающегося сестринского персонала, поиска новых способов повышения эффективности профессиональной подготовки и, соответственно, повышения качества обучения. Решить данные задачи позволяет внедрение внутрифирменного обучения на производстве и в организациях.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволил нам выявить особенности процесса внутрифирменного обучения медицинских сестер и условия, влияющие на его эффективность. Были определены и систематизированы андрагогические принципы обучения: принцип совместной деятельности, принцип опоры на практический опыт обучающихся, принцип системности обучения, принцип элективности, принцип осознанности обучения.

В ходе проведенного исследования были апробированы формы и группы методов внутрифирменного обучения среднего медицинского персонала отделения анестезиологии-реанимации №3 ОГУЗ «Белгородская областная клиническая больница Святителя Иоасафа» (г. Белгород): методы профессионального обучения на рабочем месте и методы профессионального обучения вне рабочего места. Эффективность внутрифирменного обучения специалистов сестринского дела оценивалась поэтапно. При оценке уровней профессиональной квалификации среднего медицинского персонала нами были частично использованы индикаторы качества оказываемой медицинской помощи, разработанные в нормативном документе Управления здравоохранения г. Белгород от 19.01.2007 г. № 36 «О примерных критериях качества медицинской помощи».

Оценка уровня профессиональной квалификации оценивалась по 10-балльной шкале и проявлялась на высоком, среднем и низком уровнях. В ходе оценки эффективности обучения была получена положительная динамика изменения исследуемого процесса. Количество обучающихся с низким уровнем результативности обучения снизилось на 29% (с 46% до 17%), а количество сотрудников подразделения с высоким уровнем результативности увеличилось на 28% (с 28% до 56%).

Анализ полученных в ходе проведенного исследования данных, изучение соотношения обучающихся в группе с разными коэффициентами уровня квалификации на двух этапах реализации обучающих модулей, позволил нам сделать вывод о том, что процентное соотношение обучающихся по уровням квалификации внутрифирменного обучения изменилось в сравнении с начальным этапом эксперимента: произошли значительные позитивные изменения. Наличие значимых различий средних коэффициентов квалификации внутрифирменного обучения медицинских сестер на начало и конец эксперимента явилось доказательством эффективности проведенной работы.

В заключение отмечаем, что проблема внутрифирменного обучения специалистов актуальна, интересна, при этом сложна и многогранна. Проведенное нами исследование позволило определить перспективы ее разработки: дальнейшее совершенствование системы внутрифирменного обучения специалистов путем внедрения информационных технологий, создание корпоративных университетов с целью повышения качества профессиональной подготовки специалиста.

Список литературы:

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 495 с.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. - М., 2002. – 186 с.

3. Колесникова И.А. Основы андрагогики: Учебное пособие // Под ред. И.А. Колесниковой. Рекомендовано УМО. – М.: АСАДЕМА, 2007. – 220 с.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р) [электронный ресурс]: [URL:http://bda-expert.com/2015/01/koncepciya-federalnoj-celevoj-programmy-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/](http://bda-expert.com/2015/01/koncepciya-federalnoj-celevoj-programmy-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/)
5. Кормакова В.Н. Андрагогический потенциал неформального образования / В.Н. Кормакова: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: Изд-во «Академия социального управления», 2017. С. 300-303.
6. Левина В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста сестринского дела с квалификацией базового среднего профессионального образования / В.А. Левина: монография. – Саратов, 2004. – 205 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ИННОВАЦИОННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ

Коршунова О.В.

Вятский государственный университет

Новое время принесло нам Федеральные государственные образовательные стандарты для системы общего образования и требование достижения новых образовательных результатов трех групп. И если над достижением предметных результатов школьные педагоги работают давно и успешно, то с достижением и оценкой двух других групп испытывают значительные затруднения.

Для генерирования новых подходов и идей, апробации отличающихся от традиционного варианта форматов достижения и оценки относительно метапредметных результатов имеются наиболее благоприятные условия в системе деятельности региональных инновационных площадок (РИП). Педагогические коллективы именно этих общеобразовательных организаций обладают повышенным уровнем способности к разработке и апробации нестандартных решений в различных аспектах образовательного процесса и оценки качества образовательных результатов. Методология и технологии оценивания качества образования в современных условиях требуют иных оснований и ориентиров, учитывающих вызовы времени.

Основные нерешенные проблемы на сегодня в области методологии оценки качества образовательной деятельности следующие:

– чему отдавать приоритет в процедуре оценки – результату (системе освоенных знаний, умений, навыков, видов и опыта деятельности, отношений) или все-таки необходим учет процесса достижения полученного результата (затраты обучающегося на достижение конкретного уровня усвоения учебного материала, соответствие уровня достигнутого характерному для данного школьника своеобразного «акме» (обучаемости, тому на какие достижения способен обучающийся в силу специфики своих внутренних ресурсов) и др.; в

этом случае возможно говорить о своеобразной дилемме «результативность-процессуальность»;

– оценивая достижения обучающегося, мы оцениваем качество деятельности школьника или качество профессиональной деятельности учителя? Вполне традиционным является оценивание достижений педагога по уровню достижений школьников, которых он обучает, однако сегодня однозначно утверждать о такой зависимости просто некорректно; в этом случае возможно говорить о своеобразной дилемме «учитель-обучающийся»;

– и наконец, что важнее для обучающегося – качественная оценка или все же отметка в балловом выражении? Поскольку формат поступления в вуз отражает сегодня лишь количественный результат, достигнутый выпускником системы общего образования; в этом случае возможно говорить о своеобразной дилемме «оценка-отметка»;

– наличие официально зафиксированных требований достижения и оценки метапредметных результатов и необеспеченность образовательных практик совершенным инструментом измерения, научно-методическая неготовность учителей выполнять такое оценивание; в этом случае речь идет о своеобразной дилемме «требование оценки-отсутствие четкого измерительно-технологического инструментария»;

– следует обратить внимание ещё на одно несоответствие, имеющееся в методологии оценки качества результатов образовательной деятельности: новые требования задают необходимость новых принципов и форматов оценки, но инновационные процессы сдерживаются официальным признанием только традиционной 5-балльной системы; данное противоречие можно выразить формулой «инновация-традиция».

В рамках деятельности РИП Кировской области ведется поиск путей разрешения данных противоречий. В процессе исследований педагогами выявлены следующие методологические подходы и варианты оценки результатов образовательной деятельности в общем образовании:

– Система А.В.Пашкевича [1; 2] (практическое совпадение системы оценки с аналогичной системой для вузовского образования: выделение и оценка аспектов компетенций; разработка целостной критериально-оценочной системы). Автор предлагает два варианта процедур оценивания. В том и другом случае А.В.Пашкевич выделяет следующие ключевые компетенции: учебно-познавательную, коммуникативную, информационную, социально-правовую, здоровьесбережения с выделением в структуре каждой из них когнитивного, деятельностного и личностного компонентов. В первом варианте оценивается уровень развития данных компонентов. Второй вариант связан с описанием каждой компетенции через умения, которые дают представление об уровне владения компетенцией. При этом каждый показатель оценивается по единой шкале (от 0 до 3). Далее определяется средний показатель для установления уровня владения компетенцией [1; 2]. Система оценивания для данных случаев получается очень трудоемкой для учителя, так как предполагает множество параметров для оценки.

– Система формирования и оценки новых образовательных результатов через использование ситуационных задач [3] является достаточно популярной в современных образовательных практиках. Ситуационная задача рассматривается как одно из универсальных средств обучения, позволяющих формировать и оценивать предметные и метапредметные результаты. Модель оценки метапредметных и личностных результатов (МиЛОР) создана О.Б. Даутовой [4]. Данная модель задействует различные технологии: обучения и внеурочной деятельности, межпредметной и межвозрастной интеграции, ТРИЗ-технологии, проектной, рейтинговой технологии, технологии «СЧС – смыслы через символы». Однако единой системы оценки при этом не создано. Учителя самостоятельно конструируют ситуационные задачи, иногда вкладывая в этот феномен различный смысл и различным способом оценивая их выполнение.

– Разработка кодификаторов и специализаций для метапредметных результатов, специальных методик и типов заданий; разработка содержания

метапредметных контрольных региональных работ становится в последнее время значимым процессом, результаты которого помогают учителю «почувствовать» метапредметность как сложный многоаспектный феномен обучения [5].

– Тестирующие, подстраивающиеся под достижения обучающегося системы компьютерного обучения, когда машина непрерывно отслеживает текущее образовательное состояние обучающегося для российской школы выступает ещё достаточно далекой перспективой.

Таким образом, на данном этапе инновационной деятельности РИП выявлены методологические основания оценки качества образовательной деятельности, преимущественно сводящиеся к компетентностному, системно-деятельностному, психолого-акмеологическому подходам. Именно в соответствии с данными методологическими ориентирами будут далее разрабатываться форматы и критерии оценивания. Уже определены приоритетные идеи, получившие развитие в системе инновационной деятельности РИП Кировской области: разработка компетентностной модели всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, их родителей и педагогов), разработка способов оценки и мониторинг аспектов компетенций; разработка форматов оценки метапредметных достижений в контексте оценивания уровня усвоения метапредметных универсальных понятий (для нашего случая определены категории «модель», «знак» и «чувство») с помощью методики А.В. Усовой [6], оценивание процесса решения ситуационной задачи с предложением логики решения в виде «формулы» «текст → предмет → метапредмет» и параллельного формирования ценностей и смыслов обучающихся. Актуальным является применение «Портфолио метапредметных достижений» ученика [7], в котором педагоги школ фиксируют «образовательный маршрут» обучающегося при усвоении метапредметных компонентов содержания образования.

Таким образом, проблема оценивания результатов образовательной деятельности далека от своего окончательного решения как в

методологическом, так и в практическом аспектах, и значимый вклад в разработку путей её решения может внести инновационная деятельность РИП.

Список литературы

1. Пашкевич А.В. Оцениваем метапредметные результаты. Стратегия и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач. Электронное приложение с презентациями и мониторинговыми материалами. – Волгоград: Учитель, 2016. – 135 с.

2. Пашкевич, А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: монография. – М.: РИОР: ИНФРА-М. 2013. – 166 с. – (Научная мысль).

3. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся [Текст]: учеб.-метод. пособие для педагогов школ / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.

4. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: КАРО, 2015. – 160 с.

5. Информационно-образовательный портал Кировской области: Внешняя (независимая) оценка индивидуальных достижений обучающихся. URL: <https://info.43edu.ru/rsoko/3.php#3>.

6. Усова А.В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi33urbvPjXAhUBDJoKHQacAkwQFggrMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nauka-i-shkola.ru%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftochka_zreniya_1.

7. Портфолио ученика, или папка личных достижений: сборник / авт.-сост. Тюляева Т.И. М.: Вентана-Граф, 2009. – 160 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА:МЕТОДОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крупченко А.К.

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования

В современной научной литературе встречается более 20 трактовок понятия "методология". Мы – последователи научной школы А.М. Новиковаследуем его определению: "Методология – это учение об организации деятельности"[1, стр.19]. Развитию данной идеи была посвящена наша докторская диссертация на тему "Становление и развитие профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании" [2], которая открыла новое научное направление в методологии профессионального образования – профессиональную лингводидактику (ПЛД), ставшую учением об организации профессионального иноязычного образования.

Укрупненно разрабатываемые стратегии в рамках ПЛД можно представить тремя векторами: *социальными, профессиональными и методологическими.*

К первому вектору – относятся стратегии, направленные на формирование личности профессионала, способного ответить на глобальные вызовы современности, на поставленный перед Россией вопрос о такой интеграции с мировым образовательным сообществом, которая позволила бы ей равноправно действовать на международной арене и преумножать свой национальный потенциал.

Второй вектор рассматривает профессионализм участников внешнеэкономической деятельности, который напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) специалиста, способного общаться с профессионалами других стран.

Третий вектор направлен на формирование ИПКК, которое потребовало изменения содержания, структуры и технологии обучения

иностранному языку для профессиональных целей, побудило научных сотрудников, преподавателей иностранного языка, методистов, психологов, лингвистов к интенсивным исследованиям в области профессиональной лингводидактики, расширяющей горизонты современных педагогических наук новыми идеями.

Высокая социальная ориентированность и заинтересованность научных кругов в фундаментальных и прикладных исследованиях, определили задачу выработки и теоретической систематизации объективных знаний о стремительно расширяющемся изучении иностранного языка (ИЯ) для профессиональных целей, выявив из ряда педагогических дисциплин профессиональную лингводидактику как методологию профессионально ориентированного иноязычного образования.

Установлено, что под *профессиональной лингводидактикой* понимается такая отрасль педагогической науки – лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленной на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), компоненты которой характеризуют *языковую личность специалиста*. При этом языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на ИЯ в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с представителями других культур [3].

Комплекс задач, которые изучает ПЛД, представляет собой дидактическую систему обучения иностранному языку специалистов, каждый компонент которой выполняет функцию категории ПЛД и включает:

1. *Изучение генезиса ПЛД.* Установлено, что корни ПЛД исходят от направления «Иностранный язык для специальных целей», которое зарубежными учеными (А.Волтерс, Т.Хатчинсон, и др.) рассматривается как *подход* центрированный на (из)учении (Alearningcenteredapproach)[4].

2. *Комплекс специфических принципов ПЛД* обучения ИЯ специалиста, включал общедидактические и целевые принципы лингводидактики, которые получили новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности). К впервые разработанным принципам были отнесены: принцип селективности, иноязычной профессионализации, интернационализации, международной уровневой гармонизации, и иноязычной опережающей специализации [3].

3). *Целью* ПЛД выступает теоретическое обоснование профессионально-ориентированного обучения ИЯ, направленного на формирование ИП(К)К. Конкретизация и актуализация компонентного состава коммуникативной компетенции привела к их вариативному отбору в зависимости от того набора компетенций, который прописан в стандарте конкретного профиля.

4) *Изменение содержания* обучения ИЯ в системе непрерывного профессионального образования, которое реализуется в лингвопрофессиональной обучающей среде (ЛПОС), влияющей на отбор форм, методов и средств обучения, максимализирующих иноязычную профессионализацию специалиста, должно учитывать междисциплинарную интеграцию, взаимодействие традиционных и активных методов обучения и интеракцию всех участников (студент–преподаватель–специалист) иноязычного взаимодействия.

5) В контексте ПЛД изменяется и *преподаватель ИЯ*. Его специфичный характер определяется умением проводить анализ потребностей, на основе которых проектируется специальная программа–модуль и отбирается, а при необходимости и разрабатывается соответствующий учебно-методический

комплекс. Все это требует от преподавателя ИЯ устойчивого интереса и профессиональной компетенции в профильной специальности. При этом активная интеракция преподавателя ИЯ со специалистами конкретной профессии расширяет его профессиональную компетенцию [2].

Обоснование становления профессиональной лингводидактике как теории и практики обучения иностранному языку для профессиональных целей явилось определенным шагом в решении насущных проблем профессионального образования, придало новый импульс научным исследованиям, сфокусированным на разрешении теоретико-методологических и практико-ориентированных задач иноязычного профессионального образования.

В течение следующего десятилетия педагоги - исследователи, развивая ключевые концепты профессиональной лингводидактики, объединились в научную школу [5], становление которой прослеживается через призму реализации выстроенных в логической последовательности номенклатуры отобранных ценностно-целевых идей иноязычного профессионального образования, используя методологический подход академика РАО Новикова А.М., раскрывающий идею переключения науки из «вечного знания» на знание «ситуативное» [6].

Сегодня научная школа "Профессиональная лингводидактика" объединяет ученых, педагогов-исследователей, аспирантов и других педагогических работников, представляющих свои новации на международных конференциях, в публикациях и научных проектах, в деятельности ассоциации преподавателей иностранного языка для вузов нелингвистических специальностей. В настоящее время идеи ПЛД звучат в отечественных и зарубежных журналах, отражаются в научных (диссертационных) исследованиях, расширяющих, дополняющих и уточняющих теоретико-методологические положения профессиональной лингводидактики [7, 8, 9, 10].

Такое развитие научных идей в полной мере отвечает динамичным изменениям, происходящим в экономической, политической, профессиональной, технологической и других сферах, оказывает определяющее влияние на развитие системы современного образования, на проведение научных исследований, теоретически обосновывающих нововведения.

Литература

1. Новиков А.М. Методология образования.– М.:Эгвес, 2006.– 488с.
2. Крупченко, А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: дис... д-ра пед. наук / А.К. Крупченко. – Москва, 2007.– 459с.
3. Крупченко, А.К. Введение в профессиональную лингводидактику/ А.К.Крупченко //Монография.– М.: МФТИ, 2005.–311с.
4. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes / T, Hutchinson , A,Waters //A learning centered approach/ Cambridge University Press.– 1987.
5. Крупченко, А.К. [Профессиональная лингводидактика: от идеи к научной школе](#) / А.К.Крупченко // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование.– АПК и ППРО, 2015.– №1
6. Новиков, А.М. О роли науки в современном обществе /А.М., Новиков//Россия XXI, 2006. – №2. http://www.methodolog.ru/artikle/rol_n.pdf
7. Krupchenko, A.K. Professional Linguadidactics /Krupchenko,A.K. // Proceedings of the First International Symposium.– Shanghai, 2013.– 364p.
8. Krupchenko A., Inozemtseva, K., Prilipko, L. Professional Development of a Foreign-Language Tertiary Teacher: Competence-Based Approach// Mediterranean Journal of Social Science. Vol 6, No 6 S5 (2015) P. 257-261:

<http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8555/8215>

9. Крупченко А.К., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., и др. Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе. Монография / Финуниверситет при правительстве РФ.- М.:Научные технологии, 2016– С.8-33.
10. Krupchenko A., Kuznetsov, A. Professional linguodidactics as the cutting-edge advanced approach to foreign language teaching in TVET: ESP vs. CLIL//INTED2017, <https://library.iated.org/publications/INTED2017/start/400> Valencia, Spain, 2017

ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ «РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ» У РОССИЯН (ПО ДАННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯ PIAAC)

Коршунов И.А., Лубников С.В., Денисов И.С.

Институт образования НИУ «Высшая школа экономики»

Одним из наиболее примечательных свойств современного человека является множество динамических систем, с которыми он вступает во взаимодействие. Возникающие в связи с этим проблемы, например, адаптация к новым условиям, своевременное реагирование на многочисленные обязанности на рабочем месте особенно в условиях информационно и технологически насыщенной среды, и др., требуют преодоления каких-либо препятствий для достижения цели и формируют у индивида особые навыки для их успешного разрешения. Данные навыки обобщают под компетенцией «решение проблем» (англ. *problem solving*). Компетенция «решение проблем» отражает способность человека к планированию, рассуждению и аналитическому мышлению для достижения своих целей, когда этих целей невозможно достичь с помощью известных рутинных процедур. Она в какой-то мере показывает его восприимчивость к творчеству, к нерутинному труду, адаптивность [1].

Полученные в 2013 году результаты Международной программы оценки компетенций взрослых PIAAC — Program for the International Assessment of Adult Competencies, инициированной Организацией экономического сотрудничества и развития, свидетельствовали о высоком среднем уровне грамотности в области чтения и математической грамотности [2]. Однако российское население продемонстрировало один из самых низких уровней компетентности по направлению «решение задач» в технологически насыщенной среде.

В рамках настоящей работы мы предприняли попытку составить портрет российских граждан с высокими и низкими баллами по компетенции «решение проблем», а также разобраться как различные виды образования и обучения могут влиять на возможности формирования данного навыка.

Одним из базовых факторов, влияющих на снижения навыка решать проблемы, является возраст респондентов. Более высокие баллы теста имели молодые респонденты. Однако ключевыми факторами, влияющими на способность решать задачи вне зависимости от возраста оказывались различные виды образовательной активности.

Рост уровня имеющегося **формального образования** респондентов (от общего к высшему до получения ученой степени), в целом, сопровождался повышением навыка решения проблем. Исключение составляло среднее профессиональное образование, заточивающее обучающегося, прежде всего, на реализацию профессиональных компетенций (средний балл теста «решение задач» понижался).

В составе **неформального образования** было рассмотрено участие респондентов в дистанционном обучении, занятиях и тренингах, организованных на рабочем месте, а также семинарах и мастер-классах, не связанных непосредственно с профессиональной деятельностью. Исследование показало, что те, кто участвовал за последний год в 2-х и более дистанционных курсах, а также в образовательных мероприятиях, организованных работодателем, демонстрировали навыки «решения задач» статистически не отличимые от не участвовавших в таком обучении. При этом участники имели значимо большие заработные платы, чем не обучавшиеся таким способом. Любопытно, что семинары и мастер-классы, не связанные с трудовой деятельностью позволяли добиться навыка «решения задач» значимо большего, что, однако, не влияло на величину заработной платы. Таким образом, несистематические тренинги, организованные работодателями, не влияют заметно на компетенцию решения задач, но влияют на заработную плату, так как развивают необходимый при производстве профессиональный навык. А вот обучение по собственной инициативе более мотивировано и, следовательно, скорее всего, оказывается более систематическим когнитивным процессом, развивающим способность «решать задачи». Связанного с самостоятельным обучением и востребованного в текущий момент

производственной деятельности навыка за период, рассматриваемый в опросе (12 месяцев), скорее всего, не возникает, соответственно не происходит и соответствующих выплат работнику. Похожие процессы наблюдали при исследовании европейских респондентов также Хамалайнен с соавторами [3].

Значительное развитие компетенции решения проблем наблюдается в составе **информального обучения**, и находит подкрепление в деятельности человека на рабочем месте.

Высокий балл теста достигался у тех респондентов, кто сообщил, что почти ежедневно учится чему-то новому самостоятельно или в процессе выполнения текущих рабочих задач. Чуть меньше он был у тех, кто учился от коллег и /или руководителей. Рост балла наблюдался и в том случае, если получение информации о новых продуктах или услугах предписывалось непосредственными должностными обязанностями.

К увеличению навыка «решение проблем» приводила необходимость ежедневно делиться с коллегами информацией, делать презентации или доклады, консультировать, инструктировать, тренировать, обучать или планировать деятельность других людей на рабочем месте. Показатель рос, если у работника имелась достаточная возможность менять порядок своих собственных задач, способ выполнения работы, ее темп. А вот рабочие часы, работники с высокими баллами регулировать по своему усмотрению не могли, поскольку в большинстве случаев работали в больших коллективах или были руководителями (хотя количество подчиненных на величину навыка не влияло).

Высокие баллы наблюдались у лиц, ежедневно сталкивающихся с достаточно простыми задачами, требующими для поиска хорошего решения от 5 до 30 минут. Они не занимаются физическим трудом, а читают инструкции, справочные материалы, статьи в газетах и журналах, особенно профессиональных, составляют диаграммы, карты, схемы, заполняют формы, пишут отчеты, статьи в профессиональных научных изданиях (хотя и не чаще 1 раза в неделю). Но особенно растут баллы с увеличением частоты

использования компьютера, работы с электронной почтой и в сети Интернет. На наличие высоких характеристик навыка «решение задач» не влияла интенсивность ведения переговоров, чтение книг.

Из проведённого анализа становится ясно, что наиболее высокие баллы по тесту решения проблем (и наиболее развитая компетенция) соответствуют частому столкновению с проблемами и их разрешению, а также опыту взаимодействия с цифровым пространством. Можно также предположить, что максимальная специализация в какой-либо одной профессиональной области не позволяет решать проблемы максимально эффективно; для этого необходима многозадачность и опыт в самых разных видах рабочей деятельности (за исключением физического труда).

Тот или иной уровень компетенции «решение проблем» не только развивается в связи с рядом характеристик респондентов, но и оказывается возможным фактором в ряде последствий для респондента. В частности, нами было обнаружено, что умение решать проблемы значимо приводит к улучшению самочувствия (за счёт своевременного решения проблем со здоровьем) и росту заработной платы (путём эффективного управления собственным рабочим процессом). Хотя различные отрасли по-разному оценивают труд своих сотрудников с высокими показателями компетенции решения задач (в среднем, финансовая сфера предоставляет более высокие доходы, чем сфера образования) и неодинаково включают решение проблем в перечень профессионально необходимых качеств работника.

Список литературы

1. Greiff, S. *et al.* (2017), “Adaptive problem solving: Moving towards a new assessment domain in the second cycle of PIAAC”, *OECD Education Working Papers*, No. 156, OECD Publishing, Paris.

2. Электронный ресурс www.piaac.ru
3. Härmäläinen R., Cincinnato S., Malin A., & B. De Wever. (2014). VET workers' problem-solving skills in technology-rich environments: European approach International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). Vol.1, No. 1, pp. 57-80

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДПО

Кузнецов А.Н.

Академия повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования

В центре исследований сотрудников Института профессионального образования и подготовки научно-педагогических кадров для системы ДПО ФГАОУ ДПО АПК и ППРО (Академии) – методологические проблемы профессионального образования; причем акцент делается на специальной области – проблемах образования дополнительного (ДПО). В публикациях сотрудников кафедр отражается широкий диапазон вопросов методологии, как учения об организации деятельности [1, 2]; применительно к контексту выполнения функционала Академии – деятельности педагогической. В этой связи исследователи, работающие в подразделениях института, в большей или меньшей степени (исходя из своей специализации/профилизации) рассматривают философские основания деятельности (генезис, принципы, проблемы), характеристики ее объекта, предмета и субъекта, предметный и организационный аспекты содержания деятельности (подготовка как феномен и особенности функционирования субъектов), проектирование эффективных технологий осуществления педагогической деятельности (форм, методов, средств, структур, временных рамок, фаз, этапов и пр.), условия и особенности организации и реализации, а также принципы, системы и механизмы управления.

В соответствии с представленными составляющими методологии образования и исходя из обобщенных результатов анализа педагогической практики [1, 2, 3], автором были выявлены и сформулированы наиболее актуальные методологические проблемы дополнительного профессионального образования, составляющие основу проводимых в институте исследований:

1. определение аксиологических основ (ценностно-целевых подходов) подготовки;
2. проектирование, реализация и контроль усвоения содержания подготовки;
3. отбор (поиск и верификация через апробацию) и внедрение эффективных и адекватных технологий подготовки;
4. управление уровнем мотивированности обучающихся;
5. обеспечение кадрами для реализации программ ДПО: определение принципов и критериев отбора, дополнительное образование (доучивание), аттестация и мотивация.

Говоря о целеполагании и аксиологических основах ДПО, необходимо принять во внимание дидактические идеи, предложенные А.М. Новиковым [4], получившие концептуальное развитие в работах его учеников [5 и др.] и конкретизированные применительно к проблематике ДПО [6]. К этим идеям отнесены следующие:

1. социоцентризм (учет требований/интересов стейк-холдеров [3]); данная идея является ключевой/определяющей для ДПО, так как обеспечивает «выживание» системы;
2. антропоцентризм (в качестве значимой категории рассматривается личность как носитель компетентности, как инструмент ее опредмечивания и реализации);
3. обеспечение динамики и статики систем и процессов (где динамика обеспечивает развитие, статика обеспечивает устойчивость, а вместе они – непрерывность);
4. преемственность (соотнесенность с предыдущим этапом подготовки и опытом обучающегося, что обеспечивает его профессиональное развитие);
5. опережающий характер образования (подготовки);
6. интегративность и синергия факторов образования.

На концептуальном уровне учеными Академии осуществляется соотнесение видов деятельности сотрудников кафедр, входящих в состав Института профессионального образования и подготовки научно-педагогических кадров для системы ДПО, с аспектами методологии образования и формализованными потребностями государства, профессионального сообщества и системы дополнительного профессионального образования. В рамках решения методологической задачи обеспечения системы ДПО кадрами, перед коллективом института стоит задача поактивизации деятельности кафедр по достижению обобщенной (глобальной) цели Академии в области подготовки научно-педагогических кадров – обеспечению условий для эффективного обучения в аспирантуре работников системы образования (с акцентом на руководителей и преподавателей системы ДПО). Обусловлено это тем, что аспирантура, призванная повышать качество образования, конкурентоспособность, профессиональную успешность и требуемый сегодня повышенный уровень научно-исследовательской компетентности работника, становится значимым уровнем высшего образования.

Помимо реализации программ аспирантуры, значимыми представляются и мероприятия по научно-методической поддержке (методическому сопровождению) педагогов, включая помощь в проектировании содержания и технологий, текущее консультирование по реализации программ и пр.). В этом контексте научно-педагогические работники института, входя в рабочие группы и реализуя идею междисциплинарности через сотрудничество с представителями других кафедр/институтов, выполняют научно-исследовательскую и научно-методическую работу в рамках государственного задания и государственных контрактов Академии. В частности, в 2017 году разрабатывался спектр проблемных областей:

- научно-методическая поддержка среднего профессионального педагогического образования [6, 7, 8 и др.];

- разработка и апробация примерных программ повышения квалификации (в том числе для сотрудников региональных ДПО для реализации программ подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура) как ресурса обеспечения качества ДППО) [6, 7, 8 и др.].

- научно-методическое и организационное сопровождение учета результатов ГИА, ВПР, НИКО и других независимых процедур оценки качества образования в деятельности по профессиональному развитию педагогических кадров [8 и др.].

По итогам научно-исследовательской работы по данным и смежным темам сотрудниками института осуществляется разработка и реализация программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для руководящих и педагогических работников системы среднего общего и профессионального, а также высшего образования.

Таким образом, определение актуальных проблем подготовки научно-педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования, основанное на анализе аспектов методологии образования и потребностей широкого круга стейк-холдеров педагогического процесса, обеспечивает достижение поставленных целей. Как показано выше, это находит отражение и в проблематике научно-методической деятельности сотрудников учреждений системы ДПО.

Литература

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

2.Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископель, Л.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит, 1995. – С. 197–227.

3. Кузнецов А.Н. Профессионально-компетентностный потенциал иноязычной подготовки: опыт исследования и нормативного описания (на материале российского и зарубежного профессионального образования) /

Монография. – Saarbrücken, LAP, AV Akademikerverlag GmbH@ Co., 2013. – 326 с.

4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

5. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2015. – 232 с.

6. Кузнецов А.Н. Актуальные проблемы подготовки научно-педагогических кадров в системе ДПО // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 4. – С. 20-25.

7. Дедюкина С.В., Кузнецов А.Н. Диагностика потребностей преподавателей системы среднего профессионально-педагогического образования в научно-методической поддержке со стороны ДПО // Педагогическое образование и наука. – №3. – 2017. – С. 18-21.

8. Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование: Монография / Отв. за выпуск А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 230 с.

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ПОДСИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Кузнецов В. В., Уржунцева С. А.

Оренбургский государственный университет

В условиях сверхбыстрого изменения будущего (СИБ), во-первых очень сложно выделить значимость какой-нибудь подсистемы системы непрерывного образования. Во-вторых, СИБ, как складывающееся в футурологии понятие, предъявляет к ее подсистемам повышенные и никогда ранее не предъявляемые требования.

А.М.Новиков, рассматривая СИБ, пишет «Будущее сегодня наступает чрезвычайно стремительно. Оно в изменениях политики и экономики, культуры и социальной сферы, в изменении индивидуальных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов. Будущее набрасывается на свои жертвы из засад, устроенных в давно обжитом нами порядке вещей прошлого и настоящего» [15, с. 4]

Переход человека в новую постиндустриальную эпоху своего развития позволяет говорить о том, что:

- а) к встрече с будущим надо готовиться;
- б) необходимо готовить это будущее.

Футурология и система непрерывного образования очень тесно взаимосвязаны между собой. Как справедливо подчеркивает академик РАО А.М.Новиков: «в первую очередь надо готовить систему образования для этого будущего». В нашем случае – непрерывного.

Если обратить внимание на современную легкую промышленность, то изменение будущих конструкций одежды, структуры материалов, моделей оборудования и т. п. не позволяет средним и высшим учебным заведениям этого профиля успевать за изменившимися технологиями. Положение может исправить лишь такая подсистема непрерывного образования, как внутрифирменное обучение работников текстильной промышленности и образование в таких корпорациях в целом.

Автоматизация, роботизация текстильного производства, использование цифровых технологий предъявляет к внутрифирменному обучению в учебных центрах и корпоративных университетах новые требования. Корпоративное образование как подсистема системы непрерывного образования должна стать принципиально иной.

Анализ исследований в области теории корпоративного образования говорит о том, что она постоянно догоняет практику, не может стать опережающей, поскольку ограничивает себя ее рамками.[8; 9; и др.]

Во-первых, отстает теория и практика разработки образовательных программ. До сих пор отсутствует научный подход к разработке такой важнейшей педагогической по природе задачи.

Во-вторых, само корпоративное образование до сих пор пользуется «цеховыми», чисто производственными педагогами, теми, кто комплекзует учебные группы и организует образовательный процесс в учебном центре предприятия или корпоративном университете. Хотя от этого необходимо было давно уйти и воспользоваться специалистами-универсалами типа HR, вплотную работающими с департаментами по управлению персоналом.

Совокупность образовательных программ как необходимая конструкция любого корпоративного образования на наш взгляд давно устарела.

Переход к рыночным отношениям, появление постоянной конкуренции среди корпораций потребовали от корпоративного образования его модернизации, полного соответствия требованиям постиндустриального общества. Постиндустриальная педагогика в отличие от производственной носит явно выраженный способностный характер. Способностная модель корпоративного образования, в отличие от когнитивной, требует принципиально иных форм, методов, педагогических технологий.

Корпоративное образование и корпоративное обучение серьезно отличаются друг от друга. Все, что наработано индустриальной педагогикой сохраняется. Но многое, пишет А.М.Новиков «должно быть достроено». [19]

Во-первых, культурологический подход к построению корпоративного образования требует, чтобы корпоративная культура, являясь основанием его содержания, включала в себя духовно-нравственный компонент (духовность, соблюдение морали и нравственных норм и т.п.). Иначе российская экономика будет страдать от коррупции и негативных последствий преступного характера поведения персонала корпорации.

Во-вторых, жизненный опыт, личностный и профессиональный рост, профессионально важные качества и способности каждого работника корпорации – это целевые объекты корпоративного образования, которые требуют обновления.

Рассматривая сравнительную таблицу компонентов парадигм образования в индустриальном и постиндустриальном обществе можно предположить, что корпоративное образование, существовавшее ранее чаще всего как внутрифирменное обучение, было направлено в основе только на

нужды производства. Новое предназначение корпоративного образования для самореализации работника корпорации, его личной карьеры.

Мотивационно-потребностная сфера работника конкретной корпорации – это объект изучения организаторов корпоративного образования, службы управления персоналом HR. Важно организовать корпоративное обучение так, чтобы была учтена заинтересованность обучающегося в образовании, чтобы он получал удовольствие от достижения результатов (Новиков А.М.). Отличие корпоративного образования от профессионального или дополнительного образования в ВУЗе или колледже заключается, прежде всего, в отсутствии разрыва между теорией и практикой. Последняя обслуживается теорией, а не наоборот. Именно заказчик корпоративного обучения (если он компетентен в педагогическом плане) для того, чтобы получить необходимую прибыль, решает чисто педагогические задачи: чему учить, как учить и кого необходимо учить? Поэтому такие значительные вопросы, как комплектование учебных групп: кого учить, где учить, в какой учебной группе, посредством каких педагогов или коучей, наставников, должны решать только педагогически грамотные и подготовленные к решению этих задач работники.

Корпоративное образование как важный раздел эдукологии и часть системы непрерывного образования, призвано обеспечить поступательность всестороннего развития личности персонала предприятий на основе интеграции учебной и профессиональной деятельности. В свою очередь развиваются как новая наука эдукология, так и система непрерывного образования посредством комплекса разнообразных, прежде всего инновационных программ, удовлетворяющих потребности каждого работника корпорации.

Существование в корпоративном образовании образовательной системы является очень значимым педагогическим объектом, в котором воплощены результаты научно- педагогической деятельности учёных, прежде всего, российской научной школы Батышева С.Я. – Новикова А.М. Обучение и развитие персонала – это два тесно взаимосвязанных понятия, которые работают в рамках эффективного выполнения функций службы персонала: подбор персонала, адаптация персонала, обучение и развитие персонала, мотивация персонала, оценка персонала, корпоративная культура [20]. В управлении персоналом важно рассматривать проблемы чисто педагогического характера. Как научить человека опытного, имеющего большой практический опыт работы, но нуждающегося в обучении [1].

Эффективное корпоративное образование на наш взгляд представляет собой с одной стороны сложную динамическую систему, а с другой – личностную ценность для каждого работника корпорации благодаря такой организации педагогического процесса, при котором формируется высокая

корпоративная культура с ее системообразующим духовно-нравственным компонентом, обновляется жизненный опыт, повышается личностный и профессиональный рост карьеры, происходит развитие профессионально важных качеств. Корпоративное образование - это объект новой развивающейся науки – эдукологии, часть системы непрерывного образования, представляющая совокупность взаимосвязанных образовательных структур и учебных программ предприятий, компаний, корпораций, специалистов в области профессиональной педагогики и психологии, обеспечивающих производственные потребности в высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных работниках, руководящем составе, необходимых для успешного функционирования и развития финансово-промышленных составляющих корпорации-заказчика, её культуры.

В заключении статьи можно сделать следующие выводы:

- а) Корпоративное образование имеет тесную связь с корпоративной культурой корпорации. Последняя является его целью, включает в себя объективные результаты деятельности работников корпорации, которые отражаются в формах общественного сознания (язык, обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, религия, искусство, наука, философия), а также субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности каждого работника корпорации. Это важнейшая подсистема системы непрерывного образования.
- б) В зоне ближайшего развития работника корпорации, который учится в ее учебной структуре, располагается тот новый жизненный опыт (личностный и профессиональный), который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью.
- в) В основе теории корпоративного образования лежит постиндустриальная педагогика, которая согласно гносеологическому принципу соответствия в пределе (на границе) совпадает с прежней теорией индустриальной педагогики, создателем которой является Я.А.Коменский.
- г) Всё, что наработано индустриальной педагогикой сохраняется, но многое, как писал А.М.Новиков, «должно быть достроено».
- д) В постиндустриальном обществе корпоративное образование должно служить для самореализации и духовно-нравственного развития работника корпорации, а не для общественного производства. Студенты корпоративных учебных структур должны получать удовольствие от достижения результатов, а педагоги заинтересованы в их развитии, получать удовлетворение от общения со взрослыми обучающимися.
- е) Направленность корпоративного образования на овладение основами корпоративной культуры – его основная цель. Корпорации, имеющие

современную структуру управления персоналом (службы HR и т.п.), должны создавать условия для образования в течение всей жизни, иметь мощные ресурсы информационных систем и СМИ. Смещение акцента с деятельности преподавателей на самоконтроль и самооценку обучающихся – критерий успешности субъектов корпоративного образования, которые должны приобрести способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить.

Список литературы

1. Аргирис Крис Как научить ученого /в кн. Управление персоналом (пер. С англ.) – М.: Альпина Паблшер, 2016.
2. Батышев С.Я. Производственная педагогика М., 1976.
3. Батышев С.Я. Подготовка рабочих кадров М., 1984.
4. Батышев С.Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР М., 1974.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) М.: издательство «Совершенство», 1998.
6. Ермоленко В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В.А.Ермоленко, С.Е.Данькин – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2002.
7. Кристенсен К. Теория инноваций как инструмент предсказания отраслевых изменений. (пер. С англ.) М., 2016.
8. Кузнецов В. В. Корпоративное образование. – Екатеринбург, 2010.
9. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.В.Кузнецов 3-е изд., испр и доп М.: издательство «Юрайт», 2016.
10. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В.В. Кузнецов 2-е изд., испр и доп М.: издательство «Юрайт», 2016.
11. Кузнецов В. В. Методика профессионального обучения: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В.В. Кузнецов 2-е изд., испр и доп М.: издательство «Юрайт», 2016.
12. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования: Монография. – М., 2005.
13. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования: Монография. – М: Наука, 2006. – 15,0 п.л.

14. Макарова И.К. Управление человеческими ресурсами: уроки эффективного HR-менеджмента., М., 2015.
15. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008.
16. Новиков А.М. Развитие отечественного образования. М., 2005.
17. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе/Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000.
18. Новиков А.М. Методология образования – М: Эгвес, 2002.
19. Новиков А.М. Основания педагогики М: Эгвес, 2010.
20. Рятов Кадирбай Секреты развития. Как, чередуя инновации и системы изменения, развивать лидерство и управление. М., 2016.
21. Самоукина Н. Настольная книга менеджера по персоналу: полное практическое руководство – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2015.

МЕТОДОЛОГИЯ РЕГУЛИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ЗАНЯТОСТИ МОЛОДЕЖИ ПУТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кязимов К.Г.

Академия труда и социальных отношений

Ключевые слова: регулирование рынка труда, эффективная занятость молодежи, безработица, непрерывное образование.

Аннотация. В статье на основе анализа рынка труда и мониторинга трудоустройства выпускников УПО разработаны рекомендации по регулированию рынка труда, обеспечению эффективной занятости молодежи путем непрерывного образования.

Государственной программой «Содействие занятости населения на 2013-2020 годы»[1] поставлена задача создания правовых, экономических и институциональных условий, способствующих эффективному функционированию рынка труда и занятости населения.

Результаты мониторинга регистрируемой безработицы [2] показывают следующие ключевые проблемы региональных и общероссийского рынка труда:

- недостаточное развитие общего рыночного пространства;
- наличие значительного количества неэффективных рабочих мест;
- несбалансированность между спросом и предложением рабочей силы;
- недостаточное взаимодействие учреждений профессионального образования (УПО) с субъектами региональных рынков труда;
- низкая мобильность и конкурентоспособность на рынке труда выпускников УПО, безработных граждан и высвобождаемых с организаций работников;
- отмечался среди городской молодежи в возрасте 15–19 лет (29,2%) и сельской молодежи (25,6%). При этом в два раза меньше безработных отмечено среди молодых людей в возрасте 20–24 лет (12,5 и 15% соответственно).

По данным Росстата среди молодежи в возрасте до 25 лет процент безработных составляет 13.6%, Этот показатели являются довольно высокими и составляют почти одну пятая часть всех безработных граждан. При этом не могут найти работу 9% выпускников учреждений профессионального образования, а 80 % выпускников трудоустраиваются в первый год после окончания учебы [3]. Анализ статистических данных показывает, что в настоящее время наряду с общими проблемами особенно четко обозначились проблемы молодежи. Мониторинг трудоустройства молодых специалистов показывает, что после трудоустройства только 48 % выпускников вузов занимают должности, относящиеся к специалистам высшего уровня квалификации», только 55 % выпускников СПО трудоустраиваются на должности, которые относятся к группе «Специалисты среднего уровня квалификации»[4].

Выпускники УПО должны быть конкурентоспособными и профессионально мобильными путем непрерывного профессионального образования.

Современный этап социально-экономического развития страны выдвигает актуальную проблему непрерывного профессионального образования, формирование качественного кадрового состава экономики, который позволил бы обеспечить рост экономики, социальной сферы и уровня жизни населения.

Система непрерывного образования должна предусматривать подготовку кадров в УПО, повышение квалификации в системе внутрифирменного обучения персонала, в сфере профессионального обучения безработных граждан [5С.4].

Практика показывает, что даже очень качественная профессиональная подготовки выпускников УПО является недостаточной при постоянно меняющихся производственных и социальных условиях. Поэтому послеобучения в УПО молодые специалисты должны своевременно зачисляться на рабочие места и адаптироваться, приобретать передовой опыт трудовой деятельности по полученной профессии (специальности), периодически повышать квалификацию и поэтапно освоить профессиональную компетентность.

Представляется, что руководителям организаций необходимо обеспечить, рекомендованные отечественным психологом С.Л. Рубинштейном, следующие

стадии формирования профессиональной компетентности выпускников УПО:

- стадия успешной адаптации выпускников и наставничества в организациях;
- стадия самоактуализации выпускников в специальности (профессии);
- стадия свободного владения профессией на уровне мастерства;
- стадия свободного владения профессией на уровне творчества.

Повышению уровня занятости молодежи мешают следующие проблемы.

1. Недостаточно развита практика формирования государственного заказа на сбалансированную подготовку квалифицированных кадров в УПО.
 2. Во многих регионах УПО не обеспечивают высокое качество подготовки выпускников. По данным академика Е. В. Ткаченко не выдерживают конкуренцию на зарубежных рынках труда 62 % выпускников НПО, 55 % выпускников среднего профессионального образования, а 80 % выпускников вузов с высшим инженерным образованием показывают низкое качество профессиональной подготовки [6 С.11-12].
 3. Имеются недостатки в профессиональной ориентации школьников.
 4. Наблюдаются сложности с проведением практик и стажировок студентов.
 5. Недостаточно развито непрерывное образование молодых специалистов.
- Для решения совокупности изложенных проблем необходимо регулировать процессы, происходящие на региональных рынках труда и в сфере занятости населения, повышать качество подготовки выпускников УПО, их трудоустраивать по полученной профессии (специальности), постоянно повышать квалификацию и обеспечивать эффективную занятость.

Практика показала, что рынки труда наряду с плюсами имеют и минус, так как они отражают временную конъюнктуру и текущую ситуацию, поэтому необходимо сочетать способности рынков труда к саморегулированию с административным и общественным регулированием с помощью частного-государственного партнерства между субъектами рынка труда.

Регулирование региональных рынков труда будет способствовать воспроизводству в регионах страны квалифицированных рабочих и специалистов, особенно из числа выпускников УПО. Для этого необходимо

определять ключевые проблемы и показатели региональных рынков труда. Эти показатели отечественные ученые Д. Чернейко и В. Перекрест определили как общий рейтинг ключевых проблем рынка труда (ОРКПРТ) [7].

Методологической основой данного исследования является общенаучная методология педагогического, социального и экономического исследований регулирования рынка труда и обеспечения эффективной занятости молодежи, определения потребностей регионов в квалифицированных рабочих и специалистах, подготовки молодежи в УПО по востребованным профессиям (специальностям), их успешного трудоустройства по полученной профессии (специальности) и непрерывного профессионального образования.

Методология регулирования рынка труда и обеспечение занятости молодежи путем непрерывного образования должны предусматривать:

1. Мониторинг и прогнозирование развития региональных рынков труда, создание условий для роста занятости населения, в том числе, молодежи, путем создания на предприятиях высокоэффективных рабочих мест, выявления потребностей регионов в квалифицированных рабочих и специалистах, количества и направлений их подготовки в УПО и своевременного трудоустройства по полученной профессии (специальности).

2. Совершенствование региональных программ регулирования рынка труда и занятости. Освоение региональными службами занятости передового отечественного и зарубежного опыта, использование инновационных государственных услуг в области регулирования занятости населения. Повышение качества профессиональной подготовки выпускников УПО на основе компетентного подхода, их своевременное трудоустройство по полученной профессии (специальности). В то же время реализация компетентного подхода будет успешной при создании в УПО инновационного образовательного пространства— «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них»[8].

4. Развитие в каждом регионе непрерывного профессионального

образования работников, в том числе, выпускников УПО, соискателей рабочих мест.

5. Создание в регионах страны надлежащих условий для плодотворного развития малого и среднего предпринимательства, самостоятельной занятости.

6. Осуществление профессиональной ориентации школьников и молодежи на востребованные в регионах профессии и специальности.

7. Квотирование эффективных рабочих мест для выпускников УПО.

8. Налаживание в регионах РФ эффективной системы частно- государственного партнерства между организациями, УПО, службами занятости по подготовке и трудоустройству молодых специалистов и их непрерывному образованию.

Список литературы

1. Государственная программа «Содействие занятости населения» на 2013-2020 годы.: <http://www.garant.ru/news/431726/#ixzz4ZcWsdjEB> (дата обращения: 12.04.2017).

2. Мониторинг регистрируемой безработицы. – М., 2016. URL: <http://czn.nnov.ru/ru/301/891/316?mode=vii> (дата обращения: 02.04.2017).

3. Росстат: Безработица среди молодежи в России достигает 30%» [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <http://www.examen.ru/news-and-articles/articles/rosstat-bezraborticza-sredi-molodezhi-v-rossii-dostigaet-30>

4. Мониторинг трудоустройства выпускников. URL: http://rastudent.ru/articles/labour_market_survey/monitoring_trudoustroystva_vypusknikov (дата обращения: 18.09.2015).

5. Кязимов К.Г. Совершенствование воспроизводства квалифицированных рабочих для инновационной экономики. // Труд и социальные отношения, 2013, № 10(112). С. 4

6. Е. В. Ткаченко Профессиональное образование в России: проблемы развития. // Ценности и смыслы. 2014, № 2(30). С.11-12

7.Кязимов К.Г. Рынок труда и профессиональное образование [электронный ресурс]. – 16.08.2006 - Режим доступа: [http://www.pmisc.ru / journal/ number21/ Kyazimov. Htm](http://www.pmisc.ru/journal/number21/Kyazimov.Htm)

8.Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. С. 137.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОПИСАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ»

Ломакина Т.Ю.

Институт стратегии развития образования РАО

Аннотация. В статье предпринята попытка показать актуальность феномена преемственности и его новое содержание в современных условиях.

Ключевые слова. Преемственность, образовательная система, подходы, функции, развитие, непрерывное образование.

Продолжая традиции научной школы С.Я.Батышева - А.М.Новикова, в условиях формирования системы непрерывного образования и его растущей диверсификации мы осуществили исследование по поиску новых подходов в развитии образования, позволяющих максимально использовать имеющиеся ресурсы и лучшим образом достигать поставленных целей. С этой целью каждую образовательную организацию мы рассматривали как открытую систему, которой необходимо разработать механизмы для дальнейшего успешного развития.

Методологическим основанием такого поиска может быть диалектический системно-структурный подход, позволяющий последовательно выявлять закономерные связи образовательной системы с общественными процессами и условиями внутри педагогического процесса, между задачами, содержанием, используемыми технологиями, методами и формами организации обучения.

Выстраивая свою жизненную траекторию, личность неоднократно будет осуществлять переходы из трудовой сферы в систему образования, чтобы добиться успешности в своем развитии. Этот процесс не возможен без соблюдения преемственности, которая является с одной стороны базовым механизмом, а с другой - ключевым фактором развития, как системы непрерывного образования, так и отдельной личности.

Поэтому сегодня целесообразно по-новому взглянуть на сложившееся традиционное отношение к преемственности. По мнению ряда исследователей [5] аспектами преемственности могут быть:

связи семьи и общественных воспитательно-образовательных организаций;

между детским садом и школой; между всеми ступенями современной школы;

между школой и вузом; вузовского и послевузовского образования и самообразовании;

между субъектами образовательной деятельности, которая предполагает учёт не только системы знаний обучающихся, но и стиля преподавания и общения, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса на каждой ступени и др.

Многоаспектный характер преемственности предполагает разные подходы к ее рассмотрению. В философии преемственность рассматривается как необходимое, закономерное явление, свидетельствующее о поступательном характере развития (Э.А. Баллер, Г.И. Исаенко, В.К. Чалоян, А.М. Миносян, А.В. Батаршев). Преемственное развитие – это диалектическое единство сохранения и отрицания, появление нового на основе старого. В раскрытии сущности преемственности как фундаментальной философской категории авторами подчеркивается, что без прошлого невозможно понять и оценить настоящее, спрогнозировать будущее. Особое значение преемственности придавал классик немецкой философии Гегель, который на основе развернутого анализа раскрыл важнейшие закономерности преемственности в трех законах диалектики.

В XX в. получила распространение «концепция последовательного аддитивного суммирования истин», которая на основе выделения в научной теории определенных частей абсолютной истины суммирует их, создавая таким образом истинное знание как непреходящую ценность.

Переключается с преемственностью и «принцип соответствия», который впервые сформулировал Нильс Бор. Принцип соответствия позволяет объяснять, что ранее открытые теории и законы изучают те же формы движения и взаимодействия, что и новые, являясь их частным случаем. Напрашивается вывод, что вырабатывать новые идеи и знания можно лишь на основе сохранения всего истинного, ценного, оправдавшего себя в старых концепциях и теориях. В подтверждение этого можно привести высказывание А. Эйнштейна и Л. Инфельда: «...Создание новой теории не похоже на разрушение старого амбара и возведение на его месте небоскреба. Оно, скорее, похоже на восхождение на гору, которое открывает новые и широкие виды, показывающие неожиданные связи между нашей отправной точкой и ее богатым окружением. Но точка, от которой мы отправлялись, еще существует и может быть видна, хотя она кажется меньше и составляет крохотную часть открывшегося нашему взгляду обширного ландшафта» [8].

Преемственность, являясь философской категорией, в педагогике приобретает особую значимость: она обеспечивает устойчивость и стабильность всей учебно-воспитательной системы и отдельных ее звеньев, придает процессу воспитания поступательный, перспективный характер в укрупнённых образовательных организациях, образовательных комплексах.

Таким образом, интерес к проблеме преемственности в науке не утрачивает своей значимости, что позволяет утверждать о ее актуальности и ставит ее в ряд наиболее фундаментальных проблем современной методологии науки.

Различные аспекты преемственности были рассмотрены в работах Э.А. Баллера, Л.С. Выготского, Г. Гегеля, Б.С. Ерасова, А.С. Запесоцкого, А.Н. Леонтьева, Т.Ю. Ломакиной, С.Л. Рубинштейна, Скаткина, К.Д. Ушинского, С.А. Фадеевой и др. Проблемы преемственности, связанные с учебно-организационным процессом, рассматривались Л.Н. Банниковой, С.Г. Вершловским, В.В. Гаврилюк, Е.М. Добрускиным, В.В. Емельяновым, Е.Ф. Сабуровым и др. Установление преемственных связей между школой и вузом

отражено в работах К.Г. Барбаковой, А.А. Волынцевой, Ю.А. Захарова, Н.Н. Кононовой, Е.И. Макаренко и др. Преемственности в профессиональном самоопределении посвящены работы И.А. Винтина, Л.Д. Гудкова, Я.В. Дидковской, Б.В. Дубина, Г.Б. Кораблевой, А.Г. Левинсона, В.Л. Оссовского, Н.С. Пряжникова и др. Преемственности в системе непрерывного образования посвящены работы В.А.Ермоленко, А.А.Кива, Т.Ю.Ломакиной, А.М.Новикова и др.

Сегодня этот феномен целесообразно рассматривать в рамках педагогических, психологических и социальных процессов. Это обусловлено тем, что культурно-образовательный капитал становится важнейшим стратегическим ресурсом развития экономической, социальной, культурной, политической сфер, а приобретаемые личностью знания и компетенции в процессе непрерывного обучения позволяют качественно адаптироваться в обществе.

Психологическим основанием преемственности является утверждение ученых о том, что ее реализация положительно влияет на развитие личности ученика (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев и др.). Психологическая сущность преемственности вытекает из закономерностей взаимовлияния различных стадий процесса развития личности. Современная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях ее деятельности, но и на образе жизни, где решающую роль играют мотивы, интересы, цели, т.е. результаты социальной жизни.

В.Э. Тамарин, рассматривая преемственность как принцип, который призван обеспечить поступательное, спиралеобразное развитие учебного познания, утверждает, что ее проявление важно раскрыть применительно ко всем компонентам учебного процесса [7].

Рассматривая преемственность с позиции системного подхода, следует обратить внимание на организацию и содержание системы образования,

подчеркивая содержательное развитие программ с опорой на предыдущие и с учетом элементов будущей; на взаимосвязь образовательных организаций и органов управления. Последнее особенно важно в условиях постоянных структурных изменений системы образования, в результате которых образуются многочисленные по своим функциям образовательные комплексы и центры.

В рамках институционального подхода образование рассматривается как элемент социальной системы, который взаимодействует через структурные составляющие с другими социальными институтами (семья, общественные организации, наука, производство, культура, различные сферы экономики и т.д.), деятельность которых имеет отношение к образованию. Это взаимодействие должно опираться и осуществляться с учетом функций преемственности: прогностическая, познавательная, регулирующая, стимулирующая, рефлексивная, и др.

Анализ показывает, что сегодня механизмы преемственности, которые должны обеспечивать и поддерживать непрерывность системы образования, выражены очень слабо. Так, Федеральный закон «Об образовании в РФ», устанавливая классификацию уровней образования и их подвидов, не наблюдает необходимую преемственность в создании системы непрерывного образования. Каждый образовательный уровень характеризуется определенными целями, стратегиями, организацией образовательного процесса и образовательной деятельностью обучающихся и обучающихся, коммуникациями как внутри учебного коллектива и коллектива преподавателей, так и их взаимодействием друг с другом и в окружающем образовательном пространстве. Все это мешает нормальному становлению и социализации личности обучающегося, создает трудности в выстраивании индивидуальной образовательной и карьерной траектории [1, с.16-17].

Обеспечение преемственности является одним из важнейших условий реализации задач непрерывного образования, что вызвано потребностями

современного общественного развития, достижениями в области педагогической науки и требованиями общества к уровню образования.

Преемственность в педагогике можно трактовать как закономерность развития (методологический уровень), как принцип организации системы непрерывного образования (общепедагогический уровень), как дидактический принцип. Педагогические аспекты преемственности рассматривались в работах Ю.А. Кустова, А.А. Кывырялга, М.И. Махмутова, В.А. Сластенина, С.Я. Батышева, Т.Ю. Ломакиной и др.

Т.Ю. Ломакина, А.К.Орешкина рассматривают преемственность как процесс взаимосвязи образовательных программ с учетом их соподчиненности в системе непрерывного образования и как результат образования, который обеспечивает необходимость и достаточность вариативных образовательных траекторий человека, не ограниченных ни во времени, ни в форме образования [6].

С.М. Годник подчеркивает особенности преемственности, её разнохарактерность, многоаспектность и многофакторность, универсальное значение этого принципа для достижения закономерностей учебно-воспитательного процесса, для разрешения его противоречий, осуществления его логики [3].

В зависимости от типов развития выделены две формы преемственности: на одном уровне и на различных уровнях. Преемственность на одном уровне связана с количественными изменениями. Преемственность на различных уровнях характерна для качественных изменений. Внутри каждого уровня прослеживаются преемственные связи (как вертикальные, так и горизонтальные). Преемственные горизонтальные связи прослеживаются в динамике учебно-воспитательного процесса: имеется в виду преемственность школы и детсада, отдельных ступеней школы, вуза и средней общеобразовательной, средней специальной школы. По вертикали преемственные связи прослеживаются между отдельными учебными предметами, видами учебной и внеучебной работы [4].

Построенная по принципу непрерывности и преемственности система образования позволит обществу осуществлять более качественное обучение, что соответствует Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., где отмечается, что главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, активизации включения образовательных организаций в инновационные процессы [2].

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 27.8472.2017/БЧ

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». - 0-13 Москва: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента РФ. 5 ноября 2008 г. [Текст]. – Режим доступа: http://archiv.e.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml (дата обращения: 25.11.2015).
3. Годник С.М. Теоретические основы преемственности высшей и средней школы. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. 208 с.
4. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.
5. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Огородникова Е.И., Лукьяненко В.Н. Платонова Т.И. Построение преемственности непрерывного профессионального образования. Монография. М.: ИТОП РАО, 1999.
6. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Орешкина. – М., 2009. – 45 с.

7. Тамарин В.Е. Преемственность как закономерность и принцип обучения
// Вопросы преемственности школьного и вузовского обучения / Пед. ин-т; отв.
ред. Э.М. Кузьмина. Барнаул, С. 3–6.

8. А. Эйнштейн, Л. Инфельд. Эволюция физики. Издательство: Наука, 1965.
328 с.

МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА

Митасова О.В.

Железногорский горно-металлургический колледж

Маркетинговые исследования, являясь составной частью маркетинга, представляют его аналитическое направление. Это интеллектуальный, вычислительный, информационно-аналитический, логический блок системы маркетинга [1]. Естественно, маркетинговые исследования ориентированы на решение практических задач, а результаты исследований составляют основу для выбора стратегии развития образовательного учреждения.

Дальнейшее развитие системы среднего профессионального образования без усиления связи с производством не способно обеспечить качество подготовки конкурентоспособных специалистов.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, предполагает 70% обязательной части основной профессиональной образовательной программы по циклам и 30% вариативной части. Дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением и направлены на расширение и (или) углубление подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получение дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда. Необходима постоянная корректировка рабочих программ дисциплин, программ профессиональных модулей в соответствии с изменениями производства.

Все вышеперечисленное требует определенных усилий, как со стороны профессиональных образовательных учреждений, так и со стороны предприятий. Образовательным учреждениям профессионального образования необходимо:

- постоянно изучать потребности рынка труда, прогнозировать развитие экономики региона и кадровые проблемы предприятий;

- развивать систему коммуникаций с ведущими специалистами предприятий и организаций с целью выявления современных производственных технологий, новых форм и методов организации труда, внедряемых на предприятии, а еще лучше планируемых к внедрению;

- предпринимать определенные усилия по увеличению конкурентоспособности образовательных услуг, с тем чтобы заинтересовать администрацию предприятий в совместной работе.

Главным критерием для предприятий при выборе образовательного учреждения для сотрудничества, является, безусловно, компетентность подготовленного специалиста – выпускника. Выпускник образовательного учреждения – это основная «реклама» образовательного учреждения.

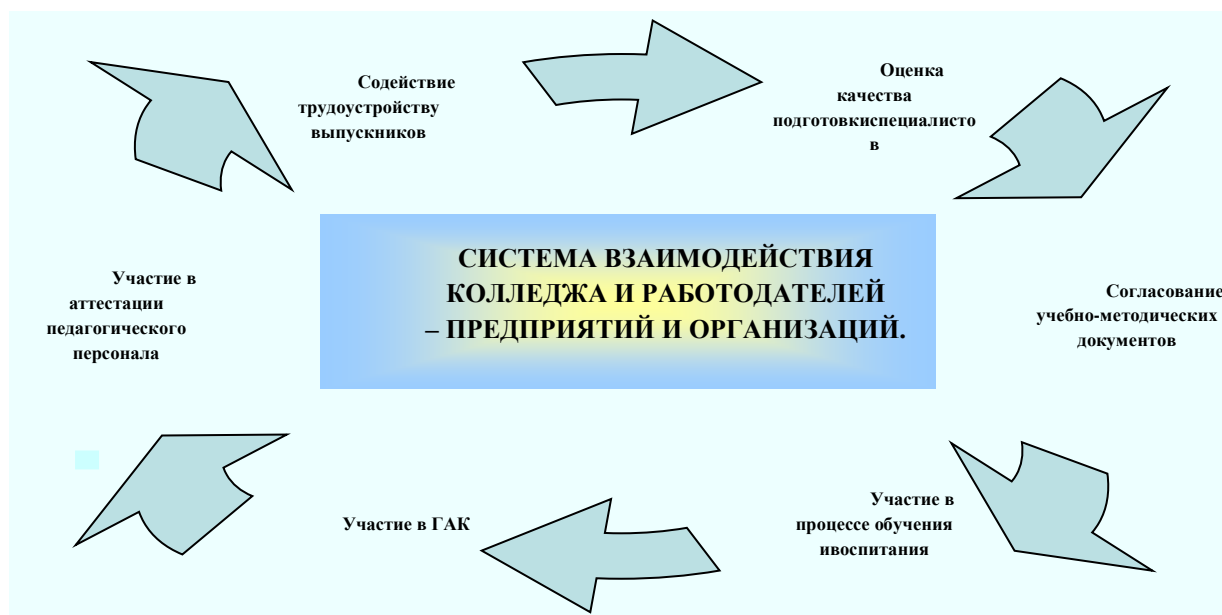


Рис. 1. Система взаимодействия колледжа с работодателями

Понятно, что решение данной задачи требует и от предприятий не только доброй воли и определенных усилий в плане разработки и ведения стратегии кадровой политики на перспективу, но и серьезных материальных затрат. В большинстве своем работодатель предъявляет требование к специалисту уже при приеме на вакантную должность. Наши исследования показывают, что предприятия и организации при ведении кадровой политики руководствуются

сиюминутными потребностями в специалистах [2]. Они не готовы к прогнозу потребности в кадрах на перспективу (3-4 года – сроки обучения студентов по программам СПО). У большинства предприятий нет перспективного плана кадровой политики, не сформирована система качества персонала. Кроме того, руководители предприятий, при предъявлении требования к специалисту, при приеме на работу, одним из критериев ставят стаж работы. Поэтому инициатива сотрудничества с работодателями, в большинстве своем, должна идти от профессиональных образовательных учреждений.

Многолетний опыт колледжа позволил создать и постоянно совершенствовать эффективную систему активного взаимодействия с работодателями, которая представлена на рисунке 1.

Основными партнерами колледжа являются: ОАО Михайловский ГОК – стратегический партнер колледжа; ОАО «Рудоавтоматика»; ООО ПО «Вагонмаш»; - ЗАО «ГОТЭК»;- ООО «Завод по ремонту горного оборудования»; ЗАО «Железнодорожный вагоноремонтный завод; Железнодорожное открытое акционерное общество «Центрметаллургремонт» и др.

Данная система взаимодействия с работодателями позволяет выстраивать стратегию партнерства в области обеспечения качества подготовки выпускников.

Отправной точкой этой системы является оценка качества подготовки студентов старших курсов работодателями во время проведения практики (рисунок 2).

Оценка качества подготовки студентов старших курсов работодателями осуществляется при проведении маркетинговых исследований при помощи анкет, которые предлагается заполнить руководителю практики от производства.

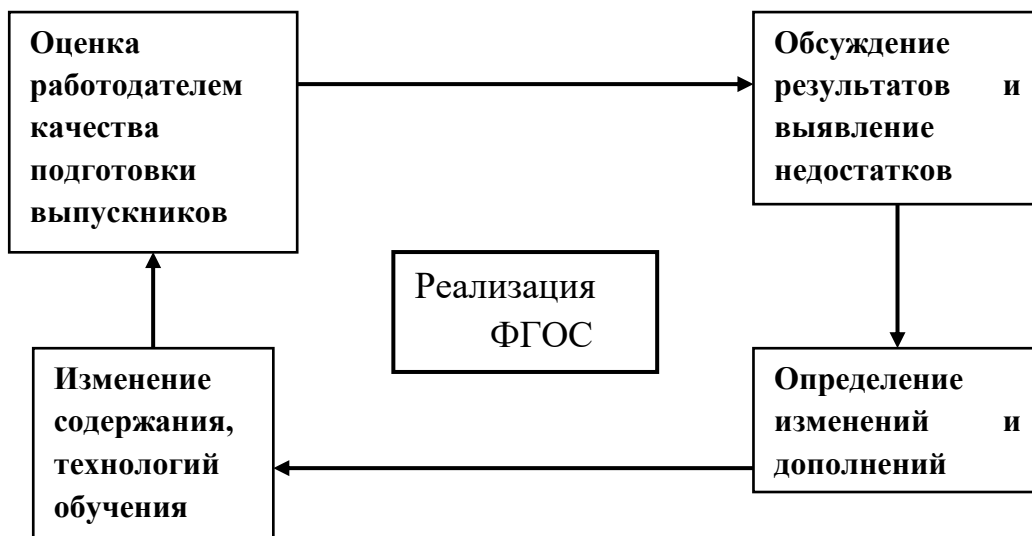


Рис. 2. Технология работы с работодателями по определению компетенций.

В результате реализации Инновационной образовательной программы колледжа «Подготовка специалистов и рабочих кадров для реализации перспективных инвестиционных проектов ОАО «Михайловский ГОК» была отработана и в настоящее время успешно применяется работа малыми группами, в состав которой входят представители работодателя (приказ по предприятию), представитель администрации колледжа и ведущие преподаватели специальности. Данная работа позволяет обсудить вопросы качества подготовки специалистов и выработать те мероприятия, как для работодателя, так и для колледжа, которые необходимо выполнить для улучшения качества подготовки специалиста.

Важным условием формирования группы является компетентность представителей группы в перспективах развития отрасли в целом и предприятия в частности. На рисунке 3 представлены результаты анкетирования руководителей практик по специальности «Металлургия черных металлов». В результате обсуждения в рабочих группах вопросов, по которым получены результаты «Явно не хватает», позволило выявить недостатки, определить изменения и дополнения в учебные планы и программы,

разработать наиболее приемлемые технологии обучения с максимальным приближением обучения в условиях действующего предприятия.

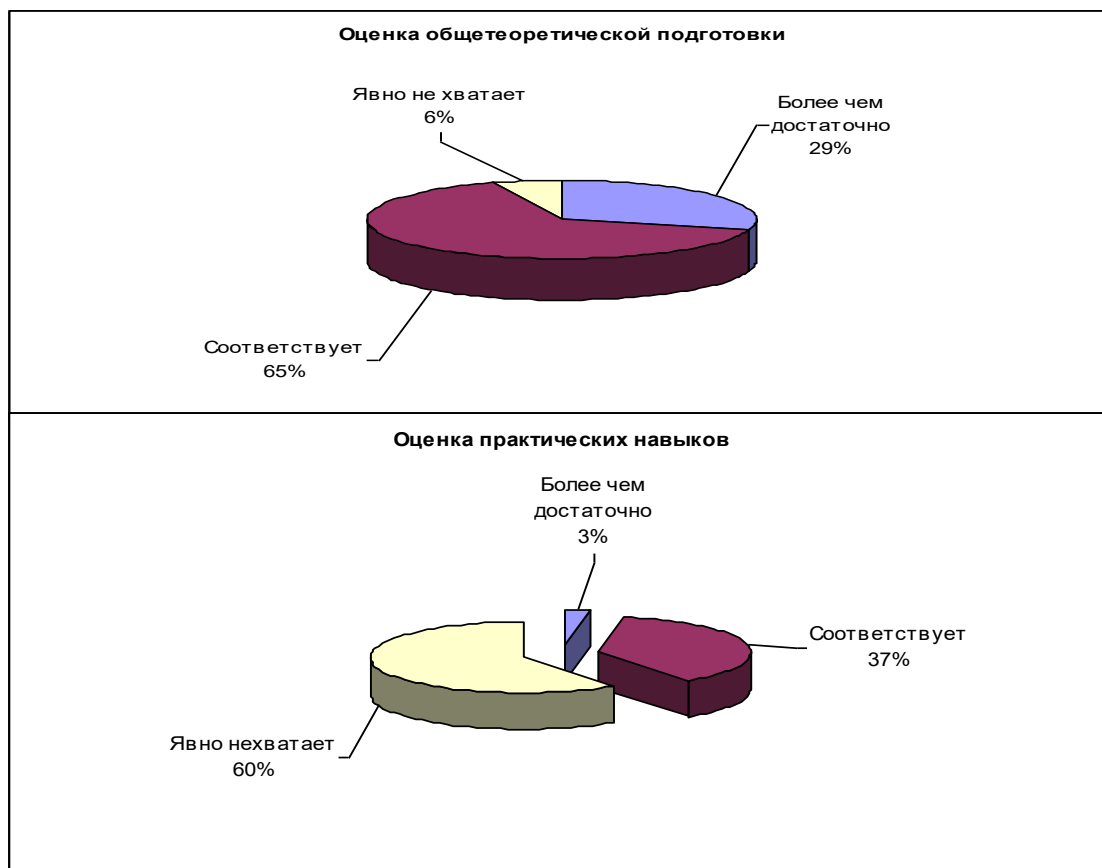


Рис. 3. Результаты анкетирования руководителей практик

Литература

1. Волкова М.М., Звезда А.Б. Маркетинговые исследования в области образовательных услуг.// Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. -№6 –С. 56.
2. Митасова О.А. «Образовательный маркетинг как инструмент развития учреждения среднего профессионального образования в малом промышленном городе» / Автореферат. Брянск. КГТУ. 2001.- 20 с.
3. Панкрухин А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию.// Вестник высшей школы. 1997, январь, с.25-30.
4. Постановление Правительства РФ от 19 августа 2009 г. N 667 "О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в

образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования"

5. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. — 134 с.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мищенко А.С.

Общественное объединение "Непрерывное образование для всех"

Аннотация: Рассматриваются теоретические и методические аспекты исследования непрерывного профессионально-культурного развития педагогов, его социальный механизм и результаты моделирования.

Ключевые слова: Принципы исследования профессионально-культурного развития педагогов, направления исследования профессиональной культуры педагогов, моделирование условий и факторов профессионально-культурного развития педагогов.

Осмысление непрерывного характера профессионально-культурного развития педагогов органично связано с познанием закономерностей, происходящих в рамках внешнего и внутреннего социального, экономического и политического контура российского образования.

Под его внешним контуром мы понимаем то влияние, которое оказывается на российское образование современными европейскими требованиями к подготовке специалистов, изменениями в экономическом строе нашего общества, повышением культуросоциальности отечественного производства и усложнением многих видов профессиональной деятельности. Наконец, сюда мы относим заинтересованность работодателей в работнике, как субъекте новых интенсивных технологий. Под внутренним контуром – факторы, непосредственно воздействующие на социализацию, профессионализацию и культурацию современных учащихся, на деятельность и личность педагогов. В данных факторах отражается влияние и роль родителей и педагогов образовательных организаций на эти процессы, как в самой семье, так и внутри учебно-воспитательного процесса. Они формируют сам характер, содержание и формы непрерывного профессионально-культурного

развития педагогов. Одновременно с этим они обуславливают постановку (перед наукой и образованием) новых исследовательских и практических задач в области совершенствования подготовки и переподготовки педагогов.

Исходной теоретической точкой в исследовании непрерывного профессионально-культурного развития педагогов выступают принципы интеграции, системности, а также особый диалектический постулат меры. Данные научные принципы позволяют полноценно проанализировать непрерывное профессионально-культурное развитие педагогов на основе особой позиционно-смысловой парадигмы исследования [1]. Она даёт возможность провести изучение его интегральных закономерностей (впитавших в себя культурологическое, социологическое и педагогическое знание); выйти на осмысление его внутренних и внешних связей; достигнуть системности высшего порядка, подразумевающей не только категориально выраженное понимание сущности профессионально-культурного развития педагогов, но также и соответствие жизненной истине их учебной и воспитательной практики.

Опираясь на данные постулаты, мы можем раскрыть три основных вектора (или направления) категориального определения непрерывности профессионально-культурного развития современных педагогов.

Первый вектор (направление) связан с научным анализом его объектно детерминированных компонентов (сюда мы включаем объективные компоненты профессиональной деятельности педагогов: её вещественные, социальные, организационные, квалификационные и тому подобные характеристики. Они должны определяться передовой культурой производства, а также содержанием современного образовательного процесса, как правило они зафиксированы в ФГОС самого разного уровня).

Второй вектор (направление) связан с осмыслением его субъектно детерминированных компонентов (сюда мы относим глубинно укоренённый профессиональный интерес педагогов к своей профессии; практический и творческий опыт педагогов, последний связан с выполнением и творческим

развитием ими, принятых в системе образования, учебных стандартов и норм, всего того, что ёмко обобщается в категории профессиональной зрелости педагога).

Третий вектор (направление) связан с исследованием нравственных, этических, ценностных, эстетических и художественных характеристик профессионально-культурного развития педагогов (данные феномены мы фиксируем через оценку духовного опыта и ценностного отношения педагогов к миру и обществу, а также при помощи системы оценок их мировоззренческих, ценностных, этических, эстетических и художественных характеристик, позволяющих им творить на высшем уровне своего профессионализма).

Исследование непрерывного профессионально-культурного развития педагогов предполагает разработку ряда его методических модулей (групп показателей). В частности, нами разработаны три пересекающихся между собой и одновременно относительно самостоятельных модуля (группы показателей).

Первая группа включает индикаторы, отражающие экономическую, социальную, политическую и правовую подготовку педагогов: умение организовывать и поддерживать в порядке свое рабочее место; рационально использовать своё рабочее и свободное время; применять передовые методы и приемы работы; добиваться высоких учебно-воспитательных показателей; обладать высоким уровнем политической и правовой подготовки в области анализа социально-политических событий и т.д.

Вторая группа включает индикаторы, отражающие профессионально-творческую и дидактико-методическую готовность педагогов к инновациям в области обучения и воспитания учащихся: владение педагогами современными методологическими и теоретическими знаниями, навыками применения научных принципов, методов и средств педагогической деятельности; интеллектуальный потенциал педагогов, выражающий глубину, широту и критичность их ума; способность к прогнозированию учебных и воспитательных результатов; наличие у педагогов любознательности, стремления к постоянному поиску новых идей и целей, методов и форм обучения, воспитания учащихся, компетенций, отражающих творческий подтекст их профессиональной деятельности; владение нормами

литературного языка, позволяющими адекватно выражать содержание учебного предмета; информационная компетентность педагогов; их умение систематизировать и умело её использовать в работе с учащимися и т.д.

Третья группа включает индикаторы, отражающие нравственное, эстетическое и художественное развитие педагогов: личностные позиции педагогов, объединяющие в себе гуманитарную направленность образовательной деятельности и высокий уровень развития их нравственного сознания; их способность строить отношения с учащимися, их родителями и коллегами на основе педагогической этики и морали; совокупность эстетических и художественных ценностей, используемых педагогами в своей профессиональной деятельности (обычно они проявляются в их эстетическом и художественном переживании, в их внешнем облике, в утверждении прекрасного в каждом учащемся, в отношении педагогов к природе и т.д.).

В процессе реализации теоретической и прикладной части исследовательского проекта нами был обоснован социально-педагогический механизм непрерывного профессионально-культурного развития педагогов. Как показало исследование, он имеет несколько взаимосвязанных уровней. На своём первом уровне данный механизм проявляется в форме непрерывной работы педагогов над уточнением и совершенствованием системы целей образовательного процесса, над повышением качества методической и исследовательской деятельности. На своём втором уровне он проявляется в форме воспроизводства и совершенствования отношений педагогов и других акторов образовательного процесса, складывающихся по поводу обучения и воспитания учащихся. На своём третьем уровне он проявляется в форме системы социальных и культурных характеристик педагогов в качестве личности, профессионала и гражданина [2, с. 81]. Научный анализ данного механизма позволил выявить у педагогов не только степень их узко функциональной подготовки, но и личностные, гражданские установки, их способности к ценностному и смысловому, глубинному, аргументированному обучению и целостно организованному воспитанию своих учащихся.

Благодаря этому удалось построить многоуровневые модели условий и факторов не только позитивного, но и негативного профессионально-культурного развития современных педагогов [3; 4]: обосновать при их помощи необходимость и эффективность ансамблевого характера творчества преподавателей, как субъектов эдукационного процесса; раскрыть гуманитарный характер воспроизводства социальных, профессиональных, творческих условий формирования ценностных и смысловых установок педагогов; выявить структуру взаимодействия социокультурных, организационных и педагогических компонентов учебно-воспитательной среды образовательных учреждений с их профессиональным и культурным развитием; обозначить тем самым количественные характеристики его условий, факторов и векторов развития.

Литература

1. Ключкин, В.И., Мищенко, А.С. Непрерывное развитие профессиональной культуры педагогов: парадигма и принципы исследования: Глава монографии / В.И. Ключкин, А.С. Мищенко // Непрерывное образование в объективе времени: монография / Сост. Е.В. Астахова, Н.А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина; НИИ социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина; Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», Харьков, 2014. – С. 214 – 232.

2. Мищенко, А.С. Деятельность и культура педагогов: факторы их взаимозависимого развития: Науч. статья / А.С. Мищенко // FutureHumanImage – № 8, 2017. – С. 73 – 86.

3. Мищенко, А.С. Педагоги российского мегаполиса: тенденции, определяющие их профессиональное и культурное становление в рыночную эпоху: Тезисы науч. доклада / А.С. Мищенко // Технологическое образование в системе «Школа – колледж – вуз»: традиции и инновации : сб. тезисов и докладов региональной науч.-практ. конференции (Воронеж, 26 апр. 2017 г.). – Воронеж: ВГПГК, 2017. – Ч. 2. – С. 44 – 49.

4. Мищенко, А.С. Редукция профессиональной деятельности специалистов как фактор деформации их инновационного и культурного потенциала: Тезисы науч. доклада / А.С. Мищенко // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой: В 2 т. Т 2. – Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2017. – С. 797 – 801.

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА

Мухаметзянова Л. Ю.

Институт педагогики, психологии и социальных проблем

Аннотация. В представленной статье раскрывается значимость гуманитарного образования в процессе непрерывного профессионально-личностного самоопределения студентов как самостоятельного нахождения культурно-гуманитарного смысла профессиональной деятельности на основе проектно-целевого подхода.

Ключевые слова: гуманитарная составляющая, непрерывное профессионально-личностное самоопределение, проектно-целевой подход.

Особое место в процессе профессионального самоопределения личности специалиста 21 века занимает его гуманитарное образование, способствующее формированию общих компетенций во взаимосвязи с профессиональными в контексте их культурно-гуманитарной направленности. Гуманитарная образованность содержит в себе ценности и нормы, составляющие духовное ядро общества, и является отражением своеобразных культурно-исторических, социально-экономических «линий притяжения», нарушение которых неизбежно ведет к дезинтеграции общественного организма. Говоря о сущности непрерывного профессионального самоопределения, Н. С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3]. Очевидна органическая взаимосвязь гуманитарного образования как важнейшего социального института трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форма воспроизводства культурного мира и непрерывного профессионально-

личностного самоопределения как самостоятельного нахождения культурно-гуманитарного смысла профессиональной деятельности.

Действующий Федеральный государственный образовательный стандарт профессиональной школы представляет собой законодательную, нормативно-правовую и организационно-методическую базу для учебных заведений, в которой отражена совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ по специальностям с учетом самостоятельного нахождения гуманитарного смысла профессиональной деятельности.

Обеспечение эффективности непрерывного профессионально-личностного самоопределения студентов в процессе гуманитарного образования профессиональной школе детерминируют инновационные подходы к обеспечению качества, организации и осуществления образовательного процесса и управления им:

- проектно-целевой подход к реализации ФГОС в гуманитарной подготовке (Р.Х. Гильмеева, Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова, В.Н. Корчагин, В.В. Аксенов);

- педагогическое проектирование целей профессионального образования (В.П. Беспалько, О.С. Гребенюк, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков и др.);

- компетентностный подход (И.Г. Агапов, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальней, А.А. Пинский, Дж. Равен, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Т. Brittel, N.Chomsky, Т. Hoffman, D. Humes и др.);

- интегративный подход к содержанию образования (С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Э.Ф. Зеер и др.);

- системно-деятельностный подход к обучению (В.Г. Афанасьев, Ф.Ф. Королёв, Ю.К. Бабанский, А.М. Новиков, Н.М. Таланчук и др.).

В качестве концептуальных установок непрерывного профессионально-личностного самоопределения будущего специалиста в процессе реализации ФГОС СПО в гуманитарной подготовке рассматривались основные положения проектно-целевого подхода как совокупности концептуальных идей, обеспечивающих проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующих на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС, раскрывающих *закономерности: системные* (интеграция науки и производства, профильная направленность, культуросообразность образовательной среды; *функциональные* (повышение уровня гуманитарной компетентности будущих специалистов; модульно-компетентностное структурирование учебного материала) и *принципы*: научности, системности, доступности, интегративности [2] .

. При проектно-целевом подходе объектом проектирования является педагогическая система как единство целей образования и всех компонентов педагогического процесса, способствующих их достижению – содержания, организационных форм и технологий обучения, участников образовательного процесса. Проектно-целевой подход - это совокупность концептуальных идей, обеспечивающих проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующих на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС.

В контексте вышеизложенного комплекс педагогических условий реализации гуманитарной составляющей непрерывного профессионально-личностного самоопределения студентов на основе проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин рассматривается как конкретно-научная группа условий, используемая для обоснования педагогической системы проектно-целевых механизмов с целью определения совокупности ее возможностей, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса.

В качестве педагогических условий выступают:

1. *Интегративное модульное структурирование* основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по гуманитарным дисциплинам: философии, истории, психологии общения, направленное на выявление соответствия качества разработанной нормативно-правовой и учебно-методической документации, регламентирующей содержание и реализацию процесса освоения основных образовательных программ установленным требованиям ФГОС СПО. Критерии и показатели выраженности данного условия обеспечивают возможность оценки модульного структурирования учебного плана, учебных программ, учебно-методических комплексов по гуманитарным дисциплинам;

2. *Технологическая и дидактико-методическая обеспеченность* преподавания гуманитарных дисциплин на основе использования гуманитарных технологий как культурной формы образовательных инноваций, ориентированных на проектирование *профессионально-личностной траектории развития*: проектно-целевая, системно-функциональная, арт-технологии; интерактивные технологии. Это условие включает критерии и показатели, позволяющие отслеживать эффективность применения данных технологий. Особая роль принадлежит арт-технологиям, позволяющим использовать потенциал лучших образцов литературы и искусства как средства профессионального самоопределения студентов на основе эмоционально-ценностной, образно-художественной персонификации художественного образа.[1].

3. *Системная диагностика гуманитарной составляющей профессионально-личностного самоопределения студентов* на различных этапах обучения в периоды текущей, промежуточной и итоговой аттестации на основе разработанных критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный).

Была выявлена позитивная динамика усредненных показателей на констатирующем и промежуточном этапах в контрольной и экспериментальной

группах на экспериментальных площадках: ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» (преподаватели-экспериментаторы Залялова А. Г., Рамазанова Г.И., Хайруллина Ф.М.); ГАОУ СПО «Казанское хореографическое училище» (преподаватели-экспериментаторы Ипатова Л.Н., Новикова Р.Т., Попова Т.А., Волошина О.Е), ФНСПО ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (преподаватели-экспериментаторы Николаева Е.А., Яковлева Т.Э.), колледж промышленных технологий факультета промышленных технологий ФГБОУ ВПО « Пензенский государственный технологический университет» (преподаватели-экспериментаторы Влазнева В.Н., Лепехина Т.В.)

Таблица 1.

Уровни непрерывного профессионально-личностного самоопределения студентов	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
В начале эксперимента	53 (71,5%)	12(13,3%)	9 (10,2%)	51 (68,7%)	15 (18%)	1 1(7,3%)
Заключительный этап эксперимента	42 (58,3%)	17 (19,3%)	13 (15,4%)	23 (31,3%)	32 (38%)	2 2(24,7%)
Изменения показателей	9,2%	- 5,0%	- 4,2%	35,4%	- 18,0%	- 15,4%

Измерения показывают, что динамика прироста усредненных показателей непрерывного профессионально-личностного самоопределения студентов процессе гуманитарной подготовке в экспериментальной группе была значительно более высокой по сравнению с контрольной. Из таблицы 1 видно, что количество студентов с низким уровнем уменьшилось в контрольной группе на 9,2%, а в экспериментальной группе -соответственно на 35,4%.

Таким образом, выявленные педагогические условия:интегративное модульное структурирование основных профессиональных образовательных

программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по гуманитарным дисциплинам: философии, истории, психологии общения, направленное на выявление соответствия качества разработанной нормативно-правовой и учебно-методической документации требованиям ФГОС СПО; *технологическая и дидактико-методическая обеспеченность преподавания гуманитарных дисциплин на основе использования гуманитарных технологий как культурной формы образовательных инноваций, ориентированных на проектирование профессионально-личностной траектории развития; системная диагностика гуманитарной составляющей профессионально-личностного самоопределения студентов* на основе разработанных критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный) подтвердила продуктивность их использования.

Список литературы

1. Арт-педагогика. Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования. Л.Ю. Мухаметзянова. Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО. 2015. -120 с.
2. Гильмеева, Р.Х. Особенности проектно-целевого подхода к реализации ФГОС профессионального образования в преподавании гуманитарных дисциплин / Р.Х. Гильмеева., В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова., В.В. Аксёнов, Г.А. Шайхутдинова. – Казань.: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2014. – 126 с.
3. Мухаметзянова Ф.Г. Социокультурная подготовка студентов УСПО, ВПО в условиях российско-европейского партнерства / Мухаметзянова Ф.Г., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. – Казань: Издательство «Данис» ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2012.-131с.
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 17

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК АПИКАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Назарова Л.И.

Российский государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева

Аннотация. В статье рассматривается сущность инновационной педагогической деятельности и особенности формирования у аспирантов готовности к ней при изучении дисциплины «Педагогическая инноватика», которая выступает апикальным компонентом содержания подготовки к данному виду деятельности.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационная педагогическая деятельность, апикальный и имплицитный компоненты содержания образования, подготовка аспирантов.

Происходящие в системе профессионального образования реформы в значительной мере затронули подготовку кадров высшей квалификации. Если ранее аспирантура относилась к послевузовскому образованию, то с принятием Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» она стала четвертым уровнем высшего образования, в связи с чем были разработаны соответствующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации) поколения 3+. Введение в действие нового ФГОС ВО по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) обусловило необходимость внесения кардинальных изменений в содержание и методику подготовки аспирантов. Согласно данному ФГОС ВО, область профессиональной деятельности выпускников аспирантуры включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработку и использование педагогических технологий для решения задач

образования, науки, культуры и социальной сферы. Видами профессиональной деятельности выпускников аспирантуры являются: научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы и преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования.

В связи с возрастанием роли инновационных процессов в обществе в целом и в образовании, в частности [1; 2], особую актуальность приобрела задача формирования готовности выпускников аспирантуры – преподавателей-исследователей к инновационной педагогической деятельности, включающей разработку методик научно-педагогических исследований, проектирование теоретических моделей и проведение опытно-экспериментальной работы, поиск, обработку и систематизацию научной информации и т.д.

Профессиональная деятельность преподавателя осуществляется в условиях быстро изменяющейся информационно-образовательной среды, требующей гибкого продуктивного мышления [3; 4; 5], исследовательских компетенций, обеспечивающих преподавателю возможность оперативно решать нестандартные профессиональные задачи, создавать и осваивать эффективные инновационные проекты. Для совершенствования исследовательских компетенций аспирантов в учебный план подготовки по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки» в РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева была введена учебная дисциплина «Педагогическая инноватика». Ее целью является освоение аспирантами теории и практики научной организации инновационных процессов в образовании. Задачи дисциплины: формирование знаний о сущности инновационных процессов в образовании; приобретение практических умений и навыков в области аксиологической оценки педагогических инноваций и их внедрения в педагогическую практику; ознакомление с прогрессивными педагогическими инновациями, применяемыми в образовательных организациях профессионального образования; освоение технологий проектирования инновационных процессов в образовании и управления ими. В педагогической инноватике изучаются вопросы создания педагогических новшеств

(педагогическая неология), оценки и освоения инноваций педагогическим сообществом (педагогическая аксиология), применения педагогических новшеств на практике (педагогическая праксиология)[6]. Педагогические инновации рассматриваются в контексте современной методологии. Аспиранты получают представление о совокупности педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, обоснованием и освоением педагогических новшеств. Рассматриваются педагогические инновации, наиболее востребованные в системе профессионального образования.

Теоретико-методологический аппарат педагогической инноватики применяется для решения самых разнообразных задач, затрагивающих: целевой и концептуальный блок образования; организационную структуру системы образования, образовательных учреждений, органов управления образованием, систему повышения квалификации и т.д.; педагогические технологии; структуру и содержание образования; учебные программы, учебники, электронные средства обучения; научно-методическое обеспечение учебного процесса; принципы управления образованием; систему мониторинга, диагностики, контроля и оценки результатов образования и др. [7].

Учитывая, что развитие исследовательских компетенций будущих преподавателей-исследователей вносит существенный, основополагающий вклад в формирование их профессиональной компетентности, а формируются исследовательские компетенции в процессе освоения и выполнения инновационной деятельности, именно педагогическая инноватика может рассматриваться как один из базисных компонентов содержания подготовки аспирантов, в связи с чем, согласно принципу двойного вхождения базисного компонента в систему [8; 9], входит в содержание подготовки аспирантов имплицитно (в процессе освоения ими дисциплин базовой части учебного плана, научно-исследовательской работы, педагогической практики, подготовки диссертации) и апиально (при изучении дисциплины «Педагогическая инноватика»). Ориентация содержания подготовки аспирантов на исследовательские задачи, требующие творческих решений,

способствует формированию готовности будущих преподавателей-исследователей к инновационной педагогической деятельности.

Готовность в данном случае рассматривается как потенциальная возможность и желание заниматься определенной деятельностью [10] и оценивается по мотивационному, креативному и процессуальному компонентам, соответствующими основным разделам педагогической инноватики: педагогической аксиологии, педагогической неологии и педагогической праксиологии. Мотивационный компонент предполагает усиление восприимчивости аспирантов к педагогическим инновациям, осмысление необходимости осуществления инновационной деятельности. Он охватывает как внешние мотивы (материальное вознаграждение, карьерный рост и т.п.), так и внутренние (личностная самореализация, профессиональное самоутверждение, моральное удовлетворение от творческой деятельности и т.п.). Креативный компонент предусматривает ознакомление аспирантов с различными педагогическими инновациями и приобретение ими личного опыта инновационной деятельности – от освоения разработанных инновационных технологий до их творческой интерпретации в соответствии со спецификой своей деятельности, личностных качеств, контингента обучающихся, поставленных задач и т.д. Процессуальный компонент связан с реализацией инновационной идеи на практике, проверкой ее эффективности, мониторингом инновации, обработкой и интерпретацией экспериментальных данных, внесением коррективов в образовательный процесс. Сформированность компонентов готовности аспирантов к инновационной педагогической деятельности оценивается с применением различного диагностического инструментария – анкет, тестов, творческих заданий и др.

Таким образом, изучение аспирантами педагогической инноватики как апикального компонента содержания их подготовки способствует формированию готовности к инновационной педагогической деятельности.

Литература

1. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Предпосылки развития инновационных процессов в высшем образовании // Качество. Инновации. Образование. – 2011. – № 12 (79). – С. 57–62.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.
3. Инновационное развитие профессионального туристского образования: коллект. монография / А.М. Новиков [и др.]. – М.: Логос, 2012. – 339 с.
4. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Общие вопросы создания инновационной образовательной среды в инженерном вузе на основе синергетического подхода // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2009. – № 5. – С. 48–49.
5. Громкова М. Конструирование содержания в инновационной парадигме // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 155–157.
6. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Педагогическая инноватика: теория и практика: учебно-практ. пособие. – М.: МГАУ им. В.П. Горячкина, 2001. – 40 с.
7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
8. Кубрушко П.Ф., Козленкова Е.Н. Идея объектной и деятельностной детерминант в теории структуры содержания профессионально-педагогического образования // Образование и наука. – 2003. – № 3 (21). – С. 48–54.
9. Кубрушко П.Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 317 с.
10. Нестерова О.С. Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму // Вестник Федерального

государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2014. – № 4. – С. 58–61.

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Найденова Н.Н.

Институт стратегии развития образования РАО

Расширение зоны действия междисциплинарных исследований в социальных науках привело к более точному пониманию качественных и количественных измерений в педагогике. Появление новых междисциплинарных областей знания как количественная психология привело к тому, что некоторые качественные методы анализа данных исследований стали теперь относиться к количественным. Методология количественных и качественных измерений в непрерывном образовании опирается на четыре парадигмы: объективизм, субъективизм, радикальные изменения и социальный заказ. В глобальном мире происходят радикальные изменения во многих сферах науки, общества и жизни. Понятийно-категориальный аппарат педагогических измерений обновляется достаточно быстро. Теоретический аппарат количественных измерений качественных характеристик развивается интенсивно. К сожалению, в социальных науках в отечественном образовании это присуще психологии и социологии. Методология педагогических измерений медленно принимает новые вызовы XXI века. По-прежнему считается, что количественная методология соотносится только с количественно-измеряемыми показателями, не охватывая измерение любых конструктов, составленное из множества переменных междисциплинарного исследования и более объективно отражающих образовательную реальность. Особенно это важно при организации междисциплинарных исследований непрерывного образования, а любое педагогическое исследование, так или иначе, включает в себя и методологию педагогических измерений.

Итак, измерение качественных характеристик носит исключительно субъективный характер. Современная методология измерения качественных показателей в количественном выражении пока не реализуется в полной мере в России. До сих пор педагоги под количественными характеристиками

понимают проценты, метры и другие единицы измерения, а под качественной оценкой понимают словесное выражение. Например, «хорошо» – это качественная оценка, а «4» – количественная. Кроме эмоционального окрашивания эти оценки ничем не отличаются. При экспертизе эксперт считает, что он дает качественные оценки какому-то показателю, ставя галочки против словесной формы оценки. Например, эксперт в ЕГЭ уже ставит цифры при оценке заданий в форме эссе, оставаясь в прежней субъективной парадигме представлений.

Отечественная психология поняла раньше, что количественная и качественная оценка понимается учеными-педагогами разных школ по-разному.

Ретроспектива из психологии. Так, еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что методология должна быть осознанной и не быть формальной [1]. В «Основах общей психологии» он выделяет ключевые методы психологических исследований: наблюдение, эксперимент, обработка результатов. Считалось, что тут нет места количественным методам. Считалось тогда, но появление междисциплинарной области научного знания «Тестология» все перевернуло под луной: наблюдение измеряется количественно и качественно, а эксперимент и обработка данных ведется в рамках современных теорий тестологии, ставя объективность измерения выше субъективного оценивания экспертом.

Б.Г. Ананьев пятьдесят лет назад предложил другую классификацию из четырех критериев методов в психологии: организационные; эмпирические; вычислительные; интерпретационные [2]. По его мнению, количественные и качественные методы являются уже вычислительными методами.

Представитель ярославской школы В.Н. Дружинин предлагает свою классификацию методов в психологии: эмпирические; теоретические; интерпретационные [3]. При этом он относит и количественные, и качественные методы к эмпирическим.

В.В. Никандров качественные методы определяет иначе, функционально: классификация; типологизация; систематизация; периодизация; психологическая казуистика. Он считает, что количественный метод существует лишь в количественной обработке данных [4].

Таким образом, сравнительно-исторический анализ, так характерный для сравнительной педагогики выявил терминологические неточности различения понятий «качество» и «количество».

Сегодня эта проблема по-прежнему актуальна, особенно в педагогике, но новое понимание заставляет определиться более точно с этими понятиями в рамках междисциплинарных областей наук. Особенно развитие психометрики и количественной психологии толкает мировое образовательное пространство искать другую классификацию.

Весь мир определяет три вида методологий в междисциплинарных исследованиях: количественную, качественную и смешанную [5]. Междисциплинарность проникает все глубже во все сферы науки, поэтому не за горами и появление гибридной методологии.

Количественная методология – это не только цифровые показатели, но работа с измеряемыми переменными. На основании измеряемых переменных методами количественной методологии можно вычислить явные и неявные конструкты, то есть построить конструируемую реальность образования [6]. Поэтому основной базой количественной методологии стал структурализм и конструктивизм. За теоретическую основу соответственно выбраны: радикальный структурализм и функционализм, радикальный гуманизм и интерпретационизм.

Все междисциплинарные исследования прямо или косвенно связаны со сферой именно непрерывного образования. Любое повышение квалификации или приобретение нового образования как в формальной системе образования, так и в неформальной, что особенно характерно для непрерывного образования, требует навыков объективных измерений в социальных науках [8].

Количественная методология в непрерывном образовании рассматривается в разных аспектах измерения: 1) явное измерение (регистрируемое); 2) рассчитанное измерение (вычисляется на основании явно измеренных); 3) интегрированное измерение (строятся концепты, конструкты и комплексные переменные); 4) шкальное (номинальное, порядковое, интервальное, семантическое, рациональное); 5) бинарность и многомерность экспертных оценок; 6) трансформация качественных оценок в количественные конструкты; 7) математически вычисляемые конструкции по разработанным формулам и уравнениям; 8) латентные измерения.

Обработка данных, анализ, интерпретация результатов и формулировка выводов в основном строится с использованием программного обеспечения SAS и SPSS. Расчет латентных переменных ведется на базе генерализированной вопросно-ответной теории с использованием правдоподобных значений с оценкой надежности и валидности.

Существует два вида количественной методологии: а) дескриптивная (кодирование, шаблонизация, миссинг, трансформация, частотность, центральность, медиана и мода, дисперсия, корреляция, кросс-таблицы); б) инфернальная (гипотезы, отношения между гипотезами, генеральная линейная модель, регрессия, групповые сравнения, факторный анализ – конфирматорный и латентно-интеграционный, дискриминативный анализ, логическая регрессия, вероятностная регрессия, пространственный анализ, темпоральный анализ).

Любое междисциплинарное исследование содержит компаративный контекст. Качество междисциплинарной компаративности определяется своим конструктивизмом: а) исследуются ключевые переменные, включая внешние (вне проекта) и влияющие на достоверность интерпретаций; б) выделяются сначала конструкты, которые практически измеряемы, а также междисциплинарные конструкты на латентных переменных с целью повышения доказательности результатов; в) дизайн междисциплинарного исследования строится на основе современных теорий измерений в социальных науках; г) для совместной интерпретации результатов используются

количественные методы на основе математической статистики; д) вторичный анализ строится на основе смешанной и гибридной методологии.

Работа выполнена в рамках проекта «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» по Госзаданию №27.8520.2017/БЧ

Литература

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2002. 720 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Под ред. А. А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 382 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб: Издательство «Питер», 2000. 320 с.
4. Никандров В. В. Экспериментальная психология. Учебное пособие. СПб: Издательство «Речь», 2003. 480 с.
5. Greene, J. C. 2008. Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research* 2:7–22.
6. Человек в постиндустриальном обществе: Сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Пресс Лицей, 2013. 152 с.
7. National Research Council. (2011). *The Importance of Common Metrics for Advancing Social Science Theory and Research: A Workshop Summary*. Rose Maria Li, Rapporteur. Committee on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics. Committee on Social Science Evidence for Use. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

СЕТЕВОЙ КОЛЛЕДЖ КАК РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никитин М.В.

Институт стратегии развития образования РАО

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретических компонентов становления ресурсной модели крупного сетевого колледжа-образовательного комплекса (ОК). Междисциплинарное исследование выполнено в русле методологии научной школы академиков РАО - С. Я. Батышева, А. М. Новикова [4], проф. Т. Ю. Ломакиной. Этой научной школой определен ведущий принцип общественного развития - принцип непрерывного профессионального образования/обучения и воспитания конкурентоспособного профессионала и гражданина.

Ключевые слова: крупный сетевой колледж-образовательный комплекс; сетевое образовательное сообщество; сетевая (*цифровая*) экономика; преемственность и непрерывность профессионального образования.

В ходе исследования была разработана концептуальная рамка ресурсной модели крупного сетевого колледжа-образовательного комплекса, которая представлена четырьмя компонентами, ориентированными на удовлетворение персонализированных потребностей разноуровневых субъектов сетевых образовательных сообществ:

- **первый компонент** – институализация крупного колледжа-образовательного комплекса, как ведущего субъекта реализации Национальной Технологической Инициативы В. В. Путина в развитии отраслей новой цифровой (*сетевой*) экономики и наращивания критической массы креативных работников квалифицированного труда – носителей этических норм профессиональной деятельности;
- **второй компонент** – определение инновационных характеристик понятийного аппарата, логики проектирования инновационных моделей

непрерывного профессионального образования/обучения на основе сетевых горизонтально-вертикально ориентированных программ и теоретических оснований классификации базовых групп сетевых сообществ как новых коллективных субъектов обучения;

- **третий компонент** – технологизация качества профессионального образования/обучения на основе прикладных ценностей и продвижения полисубъектных механизмов разработки этических норм профессиональной деятельности для повышения шансов выпускников СПО на трудоустройство (*в т.ч. призыв в РА по профилю гражданских специальностей/профессий СПО*);

- **четвертый компонент** – внедрение инструментальных требований к субъектам сетевого партнерства на основе современного правового потенциала и потенциала учебно-тренажерного оборудования с базовыми техническими характеристиками.

Ведущим субъектом, обладающим достаточным ресурсом для обеспечения качества персонализированного профессионального образования/обучения, становится крупный региональный колледж-ОК, где созданы необходимые условия доступности, преодолевается *«цифровой разрыв»* между преподавателями и обучающимися и предоставляется большой выбор персонализированных образовательных программ. По своим целям, функциям, программам, технологиям и формам обучения – это сетевой колледж-ОК, который обладает конкурентными преимуществами [2].

Как промежуточный результат исследования нами был определен актуальный **понятийный аппарат**:

* **крупный сетевой колледж-образовательный комплекс (колледж-ОК)** – институционализация крупной, открытой региональной образовательной организации среднего профессионального образования, как правило, в правовом статусе автономного учреждения (*АУ СПО*), интегрирующая и концентрирующая в целях выравнивания условий обеспечения качества программно-содержательный, кадровый, управленческий и имущественный потенциалы образовательных организаций

дошкольного, общего, коррекционного, ремесленного профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования/обучения (в т. ч. по военно-учетным техническим специальностям/профессиям).

Колледж-ОК – это феномен самообучающейся, саморазвивающейся, самоизменяющейся образовательной организации;

*** цели ресурсной модели крупного сетевого колледжа-образовательного комплекса (ОК):**

1. Обеспечение потребности личности, разновозрастных, гендерных и социально-профессиональных групп граждан, домохозяйств в профессиональном самоопределении, в выборе персонализированных образовательных траекторий, в обеспечении качества жизни на основе качества профессионального образования/обучения.

Личность – ведущий субъект (*партнер*) в различных видах образовательной деятельности;

2. Удовлетворение спроса со стороны частно-государственно-корпоративных партнеров на образовательные программы и спроса на уровни квалификаций выпускников. Трансфер видов заказов от различных партнеров в виды образовательных программ является базовой внутренней функцией крупного колледжа-ОК, которая представлена характеристиками конкурентоспособности;

*** сетевые персонализированные профессиональные сообщества** - организационная форма временного добровольного объединения полисубъектных групп обучающихся крупного колледжа-ОК СПО в проектные группы, междисциплинарные команды на основе управления внутренней мотивацией, продвижения прикладных ценностей и социального капитала.

Такие сетевые сообщества есть точки роста социального капитала, ценностей сетевой (*цифровой*) образовательной среды, сетевого общества и *сетевой (цифровой)* экономики;

*** предметы преимущества сетевых персонализированных**

сообществ— становление и развитие на локальном уровне — уровне крупного колледжа-ОК следующих предметов преемственности, обеспечивающих качество непрерывного профессионального образования и воспитания:

- а) понятийно-терминологического аппарата;
- б) субъектности, правового и технологического потенциала сетевого колледжа-ОК;
- в) прикладных ценностей как этических норм профессиональной деятельности;
- г) сетевых форм, образовательных программ и технологий профессионального обучения.

Целями функционирования персонифицированных образовательных сетевых сообществ на локальном уровне являются:

- удовлетворение потребности всех членов сообщества в развитии индивидуальных компетенций на основе работы с внутренними и внешними источниками знаний;
- освоение прикладных ценностей и этических норм профессиональной деятельности в условиях развития сетевой экономики;
- практическое применение дидактического принципа междисциплинарности в профессиональном образовании/обучении. Новые теории базируются на интуитивной аксиоматике и подтверждаются опытом, природа которого также интуитивна.

Определились **базовые категории инновационных коллективных субъектов обучения**, где прикладная, деловая направленность программ обучения служит не только задачам развития персональной профессиональной карьеры, но и продвижению требований новых укладов цифровой (сетевой) экономики как групповых результатов:

- 1) сетевые образовательные (*отраслевые, кластерные, профессиональные*) сообщества;
- 2) междисциплинарные проектные группы;
- 3) обучающие организации (*обучающие территории*);

- 4) сообщества практиков;
- 5) управленческие команды.

Совокупность сетевых образовательных сообществ как коллективных субъектов, реализующих межведомственные модули программ профессионального обучения (*сетевые образовательные модули*) для разновозрастных групп обучающихся, есть не только актуальный формат непрерывного образования, но и организационная единица под патронатом крупного сетевого колледжа-ОК. Дополняя и кооперируя свои ресурсы, они уменьшают роль посредников и формируют условия для проявления креативных способностей у участников сетевого обучения.

Достижение коллективных результатов обучения сообществ, групп, команд, организаций, сетей ставит задачу не только их теоретического обоснования, но и отбора обучающих технологий при проектировании образовательного процесса для коллективных субъектов непрерывного профессионального образования/обучения. Российский исследователь М. В. Кларин [1] считает, что сущностной чертой проектирования таких обучающих технологий должна стать опора на диагностично заданные образовательные цели-результаты.

Де-факто и *де-юре* в условиях структурных изменений в сфере СПО сложились **два кластера преемственности образовательных программ:**

а) первый кластер — это преемственные (сопряженные, сокращенные, интегрированные) вертикально-интегрированные образовательные программы прикладного бакалавриата, ориентированные на вуз. Они ориентированы на реализацию преемственности специальностей СПО - ВО и реализуют выбор индивидуальной траектории развития личностного и профессионального капитала обучающегося, в том числе при доминирующей поддержке этой траектории со стороны семьи;

б) второй кластер – это также преемственные (*сопряженные, сокращенные, интегрированные*) горизонтально-интегрированные сетевые, отраслевые программы **профессионального обучения**. Они ориентированы

на потребности региональной экономики и могут не совпадать с базовой специальностью/профессией СПО. Инструментом персонификации горизонтально-интегрированных программ СПО определены:

** отраслевые программы дополнительного профессионального обучения; программы повышения квалификации; программы профессиональной переподготовки;*

** программы профессионального обучения по рабочим профессиям, особенно для решения задач снижения, как молодежной безработицы, так и безработицы работников сельской местности;*

** программы обучения военным специализациям, сопряженным с гражданской технической специальностью/профессией СПО;*

** консультации по трудоустройству и созданию семьи [3].*

Наша исследовательская гипотеза предполагает установление корреляционных связей между участием субъектов образовательного процесса в сетевых сообществах, продвижением этических норм профессиональной (в том числе учебной) деятельности в различных секторах российской многоукладной экономики. Участие в сетевых сообществах не только позволяет достичь эффекта масштаба за счет взаимо- и сообучения, но и снизить риски перехода из сферы обучения в сферу цифровой (сетевой) экономики.

Определены базовые группы сетевых образовательных сообществ как ведущие участники образовательного процесса колледжа-ОК:

— первая группа — «обучающиеся-школьники»; «студенты»; «лидеры студенческого самоуправления»;

— вторая группа — «преподаватели»; «мастера»; «методисты»; «библиотекари»;

— третья группа — «руководители структурных подразделений»;

— четвертая группа — «родители-домохозяйства»;

— пятая группа — «предприятия-партнеры»; «СМИ»; «социально ориентированные НКО».

Современные информационно-коммуникационные технологии предо-

ставляют возможность развития личностных знаний путем создания сетевых образовательных сообществ и использования концепции социальных сетей для формирования социальных связей, организации обмена опытом и выводят на новый уровень возможности их академической мобильности и интеграции СПО с сетевым бизнес-сообществом.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 27.8472.2018/БЧ

Литература:

1. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография / М. В. Кларин. — М.: Луч, 2016.

2. *Ломакина, Т. Ю.* Структурные изменения в системе профессионального образования / Т. Ю. Ломакина, А. В. Коржуев, М. Г. Сергеева. — СПб.: Алетейя, 2014. — 168 с. — 2016.

3. *Никитин, М. В.* Полиструктурная модель колледжа — образовательного комплекса: характеристики конкурентоспособности / М. В. Никитин // Проф. образование и рынок труда. — № 2, 2017. Екатеринбург — С. 10—16.

4. *Новиков, А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. — Изд. 2-е, стер. — М.: Эгвес, 2011.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИЙСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Омаров О. А., Омарова Н.О.

Дагестанский государственный университет

В наше время глубоких, исторически значимых преобразований современное общество переживает трансформацию системы ценностей. Процессы глобализации в социально-экономической, политической, культурной сферах; миграционные процессы, приводят к усложнению структурных связей общества. Эти факторы стимулируют напряженность в межнациональных, религиозных, социальных отношениях. Экстремизм распространяется на сферу общественного сознания, общественной психологии, морали, идеологии, на отношения между социальными группами (социальный экстремизм), этносами (этнический или национальный экстремизм), общественными объединениями, политическими партиями, государствами (политический экстремизм), конфессиями (религиозный экстремизм) [1].

В последнее время особо важным является проведение политики, направленной на укрепление межнационального и межрелигиозного диалога и формирование единой российской нации, воспитания толерантного сознания молодежи с целью устойчивого развития общества, становление единого и сплоченного народа России. Необходимо укреплять общие для всех наций и конфессий нравственные, духовные и религиозные ценности, воспитывать их, начиная с дошкольного учреждения, внедряя в жизнь школы и вузов учебные программы об основах мировых религий и нравственности[2].

В современном российском обществе становится реальностью сотрудничество в сфере образования религиозных организаций со светскими. Однако существуют серьезные проблемы в обществе, в частности в Республике Дагестан, в результате существования неверных представлений об исламе.

Отмечается активизация экстремистских движений, вовлекающих в свою деятельность молодежь. По экспертным оценкам, в среднем 80 процентов участников организаций экстремистского характера составляют лица, возраст которых не превышает 30 лет [3].

Под влиянием социально-экономических, политических, и иных факторов молодежная среда наиболее подвержена разрушительному влиянию, радикальных взглядов и убеждений. В результате молодые граждане пополняют ряды экстремистских и террористических организаций[4].

Анализ объективной информации и субъективных оценок мониторинга общественного мнения показывает, что определенными группами дагестанцев религия используется исключительно для достижения своих корыстных целей, распространения своего влияния в республике для последующего утверждения радикальной идеологии среди граждан. Светские учебные заведения сокращаются, этот вакуум заполняют религиозные учебные заведения, которые нередко пропагандируют экстремистские идеи среди молодежи.

Проведенные социологические исследования последних лет среди дагестанских граждан и экспертов показывают следующее: привержены и поддерживают радикальные религиозные течения около 3%; считают, что религиозные организации РД не должны действовать согласно федеральному и республиканскому законодательству 6%; считает, что наиболее подходящей формой государственного устройства Дагестана является исламское государство 12% респондентов. Очевидно, что в абсолютном исчислении – это довольно-таки внушительные цифры [5].

Молодежь ищет выход из сложившейся ситуации зачастую, находит его в религии, не имея представления о правильном толковании ислама.

Изучение механизмов развития и управления интеграционными процессами при внедрении инновационных образовательных систем, позволяет сформировать благоприятную среду для воспитания толерантности среди молодежи.

Осознание современной социальной ситуации, детерминирующей специфику развития самосознания дагестанцев под влиянием идей радикального ислама, обусловило тему предлагаемого исследования[6].

Исследование было посвящено социологическому опросу по вопросам отношения к религии, причин, вызывающих склонность к экстремизму среди молодежи, а также различных аспектов влияния религиозности на уровень нравственности и поведения в повседневной жизни людей.

Исследование выявило, что почти половина опрошенных считают, что для формирования гражданской позиции и правовой культуры молодёжи необходимо, чтобы правоохранительные органы и другие властные структуры сами были бы примером соблюдения законов.

Одним из актуальных вопросов исследования являлась проблем анализа причин склонности к экстремизму среди молодежи. Было опрошено 77 респондентов. Большая часть опрошенных 59% считают, что одной из важных причин склонности к экстремизму в молодежной среде – это плохое социальное положение, 22,2% это влияние СМИ и специальной литературы.

Это обстоятельство вынуждает констатировать то, что дело не только в слабой и дотируемой экономике республики, но и в комплексе социально - психологических и социально-педагогических проблем, разрешение которых обеспечить полноту стабилизации положения в республике.

Для исследования проблемы предпочтительности того или иного вида образования и воспитания было опрошено 103 респондента. И хотя 70,9% опрошиваемых считают, что нельзя делать таких сравнений 29,2% молодежи, считают, что при прочих равных условиях избранный ими тип образования занимает более высокий статус в обществе, так как светское образование и воспитание для одних (14,6 %) и религиозное образование для других (14,6%) являются приоритетными.

Этот комплекс объективных и субъективных факторов, порождает и особое состояние индивидуального сознания, социальную почву для проявлений экстремизма, суть которого в ощущении личностью своей

социальной дезинтеграции, ненужности и чуждости собственному государству и социальной группе, с которыми она прежде себя интегрировала, в ощущении социального дискомфорта, вызванного нищетой и социальной бесперспективностью личной жизни в современном российском обществе, в мировоззренческой дезориентации при одновременном ощущении полной социальной беспомощности и утрате жизненного оптимизма, позитивной жизненной перспективы в существующей социальной системе.

Проблема профилактики терроризма и экстремизма решается подготовкой и реализацией государственными органами системы комплексных политических, социально-экономических, информационных, воспитательных, организационных, оперативно-розыскных, правовых, специальных и иных мер, которые направлены на процессы предупреждения, выявления, пресечения террористической деятельности, минимизации ее последствий, установление и устранение способствующих ей причин и условий.

Проведение профилактики экстремизма и терроризма является не только задачей государственной, но и задачей общества в целом, его представителей. Эта работа зависит от четкой позиции политических партий, общественных и религиозных объединений, граждан. В нашей стране профилактика экстремистских проявлений должна рассматриваться как инструмент объединения усилий граждан России в укреплении нашего экономического и политического потенциала, воспитания толерантного сознания молодежи с целью устойчивого развития общества [7].

Очень важно уметь общаться, слушать и слышать молодых людей. Проводить встречи, круглые столы, семинары, конференции и симпозиумы с приглашением грамотных политологов, социологов, политических психологов, практикующих верующих различных конфессий для обсуждения и грамотного развенчания истинных целей и задач информации и деятельности агрессивных религиозных движений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. URL:<http://base.garant.ru/71296054/> (дата обращения:01.03.2017).
2. Концепция общественной безопасности в Российской Федерации (утв. Президентом РФ 20 ноября 2013 г.) 5 декабря 2013. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70425172/#ixzz4dMXtngvt>(дата обращения: 25.03.2017).
3. Омаров О.А., Омарова Н.О., Джахпараева Д.Ю. О состоянии религиозного и светского образования в полиэтническом социуме Дагестана // Научная мысль Кавказа. 2016. N2(86). С. 93–99. DOI: 10.18522/2072-0181-2016-82-2-93-100
4. Центр Исламских исследований Северного Кавказа. URL: http://islam-kavkaz.umi.ru/about/islamskoe_obrazovanie/. (дата обращения: 15.02.2017).
5. Официальный сайт islamdag.ru / Система исламского образования в Дагестане: проблемы и перспективы. URL: <http://www.islamdag.ru/analitika/5990>. (дата обращения: 02.02.2017).
6. Омаров О.А., Омарова Н.О., Джахпараева Д.Ю. Факторы, усиливающие экстремистские настроения у молодежи в социально-напряженной среде // Педагогика. 2013. N9. С. 59–62.
7. Омарова Н.О., Исмиханов З.Н. Структурирование знаний и разработка когнитивной карты для сценарного прогнозирования ситуации в регионе // Journal of Economics and Financial. 2016.N6. С. 110–115.
8. Omarova N.O., Omarov O.A., Dzhahparaeva D.Yu. Modern Russian innovative continuous education system in the regions of Russia. «East West» (Austria), Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH Vienna. 2016. N5-6. P. 12–14.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. М. НОВИКОВА И СОВРЕМЕННОСТЬ

Орлов А.А.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Аннотация: в докладе на основе анализа работ А.М. Новикова в области методологии образования показана возможность использования методологического наследия академика в современных условиях.

Ключевые слова: педагогика, методология образования, научно-педагогическое исследование, деятельностный подход.

Развитие отечественной системы непрерывного образования в условиях глобализации и информатизации мирового образовательного пространства невозможно без качественного научного сопровождения. Выводы и рекомендации научных исследований должны лежать в основе принимаемых управленческих решений, стимулирующих процесс обновления целей, содержания и технологий непрерывного образования.

Данные обстоятельства обуславливают необходимость повышения качества научных исследований в сфере наук об образовании. Анализ научных публикаций и диссертационных работ по педагогическим наукам свидетельствует о том, что, несмотря на принимаемые меры в этом направлении, качество данных научных работ и степень их влияния на принятие управленческих решений и развитие образовательных практик пока еще находятся на критической отметке.

Одной из причин такой ситуации является низкий уровень методологической культуры исследователей. Это объясняется, прежде всего, снижением внимания к изучению методологических проблем педагогики, учитывающих специфику современной науки и образования. Кроме того, недостаточное внимание уделяется повышению квалификации педагогов-исследователей и их научных руководителей в области методологии наук об образовании человека. В преодолении этих недостатков существенную роль

может сыграть методологическое наследие академика РАО Александра Михайловича Новикова.

Исследование проблем методологии педагогических исследований занимало значительное место в научной деятельности А.М. Новикова. Он одним из первых среди ученых-педагогов расширил взгляд на методологию педагогических исследований, включив туда не только проблемы принципов, логики и методов научной деятельности, но и принципы организации практической деятельности в образовательных системах. Опираясь на толкование понятия «методология» в Философском энциклопедическом словаре: «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [5, с.10]. Александр Михайлович на основе анализа основополагающих работ по методологии педагогики приходит к актуальному и в наши дни выводу о том, что, несмотря на различия предметов исследования разных наук, целесообразно говорить об общей методологии научных исследований, и определяет методологию как «учение об организации деятельности» [5, с.19]. При этом он полагает, что данное определение «однозначно детерминирует и предмет методологии – организацию деятельности» [5, с.29]. Думается, что именно данный подход и определяет взгляд А.М. Новикова на диссертационное исследование как продукт научной теоретической и практической деятельности. Он принципиально отличается от доминирующего в настоящее время отношения к диссертационным исследованиям в педагогических науках как умозрительным построениям, написанным псевдонаучным языком и содержащим, в лучшем случае, простое описание личной педагогической деятельности автора, как правило, включающем какой-либо специальный элективный или факультативный курс.

В большинстве современных педагогических диссертаций наиболее уязвимым звеном является описание эксперимента. Поэтому считаю необходимым подчеркнуть, что одна из первых работ Александра Михайловича в области методологии была посвящена организации научно-

экспериментальной работы в образовательном учреждении [7]. Она имеет подзаголовок «Деловые советы» и содержит рекомендации по организации экспериментальной работы, которая в 90-е годы ассоциировалась с инновационной деятельностью в образовании. В данной книге автор системно излагает научные рекомендации, необходимые любому начинающему педагогу-исследователю. Описав общее понятие о науке, Александр Михайлович переходит к рассмотрению проблем технологии организации отдельного исследования, его связи с другими актуальными проблемами, подчеркивая необходимость системного взгляда на личность развивающегося человека. На мой взгляд, данная позиция автора позволила ему в дальнейшем совершенно справедливо расширить понятие «методология педагогических исследований» до понятия «методология образования». Большое внимание академик в своей книге уделил вопросам планирования и организации опытно-экспериментальной работы, понятийному аппарату психолого-педагогических исследований, привел пример программы научно-экспериментальной работы и дал практические рекомендации, как начать работу над диссертацией [7].

В развитие идей, содержащихся в данной работе, А.М. Новиков подготовил новую книгу «Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя», которая выдержала 3 издания [4]. Это уже другой жанр – учебное пособие. Работа с ним дает возможность аспирантам и соискателям систематизировано осваивать теоретические и практические основания нового для них вида профессиональной деятельности – научно-исследовательской.

Большой научный резонанс и востребованность получила и следующая работа Александра Михайловича: «Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук», изданная в 1999 и 2000 годах как реакция академика на новую ситуацию в системе подготовки научно-педагогических кадров – становление института докторантуры. Вопросительный знак в названии работы не случаен, т. к. автор подчеркивает и сложность, и трудность, и важность проведения докторского исследования. Он

отмечает, что это не конкретные рекомендации, а попытка показать соискателям докторской степени гносеологические основы докторского исследования и его логическую структуру. К сожалению, современные соискатели докторской степени об этих характеристиках докторских диссертаций имеют весьма смутное представление. Крайне ответственно относясь к научной деятельности, А. М.Новиков стремился привить такое же отношение и соискателям докторской степени, именно поэтому он в качестве эпиграфа к книге выбрал следующие слова основоположника кибернетики Н. Винера: «Я понял, что наука – это призвание и служение, а не служба. Я научился люто ненавидеть любой обман и интеллектуальное притворство и гордиться отсутствием робости перед любой задачей, на решение которой у меня есть шансы...» [3 с.6].

Дальнейшее развитие взгляды А.М. Новикова на необходимость построения научных исследований по педагогическим наукам на деятельностной основе получили в его работах, посвященных методологии учебной, игровой и практической педагогической деятельности [1; 2; 3].

Обобщающими работами в области методологии педагогических исследований и в области методологии как учении об организации деятельности стали две книги Александра Михайловича монография «Методология образования» и учебное пособие, написанное в соавторстве с Д.А. Новиковым «Методология» [1; 5]. В монографии автор обосновал философско-психологические и системотехнические основания методологии, глубоко проанализировал науковедческий фундамент методологии образования. На этом фундаменте логично выстроен анализ методологических аспектов образовательной деятельности. В книге рассмотрены вопросы методологии научно-педагогического исследования как деятельности, методология практической педагогической деятельности, проблемы методологии учебной и игровой деятельности в образовании человека. Учебное пособие дополнено разделом о методологии художественной деятельности и рядом обобщающих материалов, делающих его востребованным не только

педагогами-исследователями, но и научными работниками других областей науки. Очень важным, хотя и небольшим, разделом обеих книг является материал, где говорится о поэтапном и систематическом обучении основам методологии, начиная со школьной скамьи, и приводится примерная программа учебного курса по методологии образования. Жаль, что эти продуктивные идеи академика А. М. Новикова не получают широкого применения в процессе непрерывного образования. Реализация большинства методологических концептов Александра Михайловича при организации научно-педагогических исследований без сомнения оказало бы существенное влияние на повышение качества диссертационных работ по педагогическим наукам.

Уверен, что методологическое наследие А.М. Новикова займет достойное место в практической деятельности и учебных курсах аспирантов и докторантов, а также в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров, т. к. их теоретическая значимость, инновационность, степень проработанности, транслируемость и инструментальность не потеряют своей актуальности еще долгие годы.

Литература:

1. Новиков А.М., Новиков Д. А. Методология. – М.: Синтег, 2007.
2. Новиков А.М. Введение в методологию игровой деятельности – М.: Эгвес, 2006.
3. Новиков А.М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук.– М.: Эгвес, 2-ое изд. 2000.
4. Новиков А.М. Как работать над диссертацией / Пособие для аспирантов и соискателей. – М.: Эгвес, 3-е изд. 1999.
5. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002.
6. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005.
7. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. 2-е изд. – М.: 1998

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ АКАДЕМИКА РАО А.М.НОВИКОВА В МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Орешкина А.К.

Российская Академия Образования

Ключевые слова: постиндустриальное образование, образовательное пространство, научная школа, методология образования, образовательные стратегии.

Аннотация. В контексте научного наследия научной школы академиков РАО С.Я.Батышева - А.М. Новикова «Профессиональная педагогика-Теория непрерывного образования» автором осуществлен подход по развитию ее ведущих идей в современном педагогическом знании.

Становление научного знания о постиндустриальной педагогике как особого вида познавательной деятельности, направленного на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний, получаемых специальными научными методами и отвечающим критериям научности, многогранно отражено в работах академика РАО А.М.Новикова, посвященных многоаспектным проблемам педагогики и образования.

Концептуальные идеи ученого, изложенные в ранних работах имели прогностическое значение для развития педагогики и образования, такие как «Национальная идея России (возможный подход)» (1999 г.), «Профессиональное образование России- перспективы развития» (1997г.), «Российское образование в новой эпохе»(2000г.), «Развитие отечественного образования» (2005г.) и более поздних- «Постиндустриальное образование»(2008г.), «Методология образования» (2002, 2005, 2007гг.), «Образовательный проект/методология практической образовательной деятельности» (2003 г.), «Методология учебной деятельности» (2005 г.), «Основания педагогики» (2010 г.), др. Публикуемые статьях, публикуемые на страницах ведущих российских журналов «Народное образование»,

«Педагогика», «Специалист», «Профессиональное образование» и др., нередко далеко неоднозначно воспринимались научной общественностью.

Действительно, изложенные концептуальные идеи и степень обоснованности теоретико-методологического основания развития отечественного образования (наиболее полно раскрываемая ученым с 80-х гг. 20 в.), идеи и принципы становления непрерывного образования имели характер опережающих идей. В качестве аргументов своевременности принятия новой аргументации и трактовки контекста новой педагогической теории академиком А.М.Новиковым выдвигались весомые аргументы. Например, что при разработке методологии образования требуется учитывать все те достижения, которые относятся к достижениям кибернетики, теории систем, системному анализу, теории управления, психологии, управления проектами, организации труда и производства. При этом задачей особой важности, по мнению ученого, является задача формирования соответствующего тезауруса, словаря новых педагогических понятий. Решение этой задачи и сегодня является одной из важнейших, поскольку углубление и расширение контекста методологии постиндустриального образования обуславливает необходимость отхода от неоднозначности категориально-понятийного аппарата, например, при определении сущности самого понятия методология, а также и ее предмета. Так различается трактовка самой сущности данных педагогических понятий, представленных ведущими учеными – методологами В.В. Краевским, А.М. Новиков, В.М. Полонским, В.И. Загвязинским, др.): методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе; методология как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности, др. [3; 6-10; 13; 14].

А.М. Новиковым методология рассматривается как организация деятельности (деятельность-целенаправленная активность человека). Для сферы образования ведущими видами деятельности являются: научная,

практическая (педагогическая/образовательная), учебная и игровая. «Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления». Логическая структура включает в себя такие компоненты как: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Внешними по отношению к данной структуре выступают такие характеристики деятельности как особенности, принципы, условия, номы ().

С этих позиций системообразующем понятием при раскрытии философско-психологических оснований методологии выступает понятие деятельность. Такой подход позволяет расширить теоретические основания развития вариативных образовательных векторов личности, обеспечивающих многообразие форм включения в деятельность, в ее виды и формы организации. Особое значение при этом приобретает преемственность образовательного процесса, реализуемого в различных формах образовательной деятельности, классифицируемой по разным основаниям. 1. по участию (неучастию) педагога (самообразование, самостоятельная образовательная работа, совместная с педагогом); 2. по способу получения образовательного статуса (очная, заочная, вечерне-сменная, экстернат, открытая, дистанционная); 3. по месту осуществления (в образовательной организации, дома, в неинституциональных структурах образования); 3. по системам образования (начального, общего среднего, высшего, др.) ().

Становление векторов инновационных, по своей сущности, интеграционных стратегий образовательного процесса, позволяет интегрировать, например, подготовку специалиста в уровнях и ступенях непрерывного образования (так в системе среднего профессионального образования: интересен опыт ФБУ СПО «Московский железнодорожный колледж» по подготовке специалистов «Сервис на транспорте» (с присвоением квалификации «специалист на железнодорожном транспорте»). Способом создания организационно-педагогических условий по освоению разновекторных и разнотемповых образовательных программ, позволяющих

расширить спектр мобильных образовательных траекторий для молодежи, взрослого населения, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья, решается важная социальная и личностно значимая задача).

Таким образом, важно отметить, что прогностические идеи А.М.Новикова о новом укладе постиндустриального общественного развития и возможностях изменения самих способов получения образования с позиции принципа доступности, прогнозирования образовательных траекторий в течение жизни, значительно изменяют представления и об образовательных программах, самой сущности процесса обучения, воспитания и развития с совершенно новых, нетрадиционных подходов.

Наиболее полное воплощение прогностические идеи ученого нашли свое выражение в монографии «Основание педагогики»(2010). Основу ее содержания составляют подходы по построению понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики современного постиндустриального общества. Поскольку А.М.Новиковым в качестве основания процесса непрерывного образования личности рассматривается деятельность, т.е.общее представление о деятельности, логической и временной структуре, особенностях педагогической деятельности, формах, методах, средствах организации образовательного процесса, то представляется особенно актуальным рассмотреть тенденцию развития наследия ученого именно с этих позиций.

Отметим, что основой научной прогностики в части разработки методологии постиндустриального образования выступает социокультурная основа, в достаточной степени полноты отражающая на современном этапе возникающие проблемные аспекты развития образовательных стратегий непрерывного образования. Эта основа согласуется, прежде всего, с полями «социальных лифтов» в постиндустриальном обществе и соответствующими им такими проблемами как инклюзивное образование, образование малообеспеченных, семей военнослужащих отдаленных регионов и «группы риска», пожилых и мигрантов по всем уровням, ступеням, образовательным

линиям непрерывного образования и во всем многообразии форм их организации.

Данный факт обусловлен слабой разработанностью самого понятия компетенция: чем компетенция по существу отличается от знаний, умений, способностей? В этом ответе есть множество неопределенностей. Согласно позиции В.С.Лазарева, формирование образовательных стратегий непрерывного образования личности в итоге должно приводить к формированию у нее каких-либо психических новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т.е. к изменению определенных составляющих ее психики и ее структур.

Отметим, что для деятельностного подхода характерно особое понимание природы человеческой психики источников и механизмов ее развития, а также соотношения между образованием и развитием человека. Как отмечалось выше, академиком РАО А.М.Новиковым при разработке новых подходов к проблеме постиндустриального образования был сделан акцент именно на деятельностном характере психического, разработанного А.Н.Леонтьевым.

Таким образом, характеризуя с достаточно общих позиций возможность расширения контекста идей академика РАО А.М.Новикова в целях развития единого концептуального, теоретико-методологического основания по многоаспектным проблемам непрерывного и постиндустриального образования, оказывается актуальным развитие идей научной школы С.Я.Батышева-А.М.Новикова и ее последователей как научного наследия, обогащающего современное педагогическое знание в рамках отечественных научных школ.

Литература:

1. Алтухова М.А. О результатах современных прикладных исследований в педагогике // Инновации в образовании. – 2009. - № 11.

2. Непрерывное образование как социальный факт: моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н.

Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. - 540 с.

3.Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 137с

4.Новиков А.М. Основания педагогики. / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

5.Орешкина А. К.Формирование развития образовательного пространства непрерывного образования в контексте его социальных измерений. / Инженер-профессия творческая: Цикл научно-методических семинаров. Выпуск 6. – М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2013. – С.3-7.

6.Чистякова С.Н. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования [Текст] / С. Н. Чистякова С. Н. Чистякова // Педагогика. – М., 2012. – № 9. – С. 16-24.

ЛИЧНОСТНЫЙ БЕНЧМАРКИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Осадчук О.Л.

Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет

Понятие «бенчмаркинг» (benchmarking) в ряду понятий, используемых в педагогической науке, присутствует сравнительно недавно.

В 70-х годах 20 века на Западе появились первые публикации о бенчмаркинге как инструменте управления бизнесом. Развернутое определение данного понятия дано G.H. Watson, который понимает под бенчмаркингом процесс исследования и сопоставления бизнес-процессов конкретного предприятия с бизнес-процессами предприятий-лидеров с целью совершенствования собственной деятельности [11].

В России бенчмаркинг точно так же, как и за рубежом, наиболее активно применяется в бизнес-среде. Особенностью бенчмаркинга является его творческий характер, проявляющийся в ориентации на лидеров в своей области с последующим использованием ценного в их опыте, что позволяет не только достигать уровня конкурентов, но и превосходить его.

С каждым годом популярность бенчмаркинга в мире возрастает. Имеется опыт использования бенчмаркинга для оценки деловых и личностных качеств персонала организации [9]. В настоящее время, указывает И.М. Курдюмова бенчмаркинг приобретает статус глобального явления и рассматривается как механизм, позволяющий организациям всего мира обмениваться накопленными знаниями и опытом для общего продвижения вперед [6].

В образовании понятие бенчмаркинга используется по отношению к целям, которые сгруппированы И.М. Курдюмовой в шести областях: инвестиции в образование; количество населения, получившего законченное среднее образование; качество подготовки выпускников школ по различным наукам; отсеб из образовательных учреждений; ключевые компетенции; обучение в течение жизни [6].

Практические аспекты использования бенчмаркинга с целью совершенствования деятельности образовательных учреждений получили отражение в ряде педагогических исследований. Например, И.С.Ломакина считает, для вузов, в работе которых немалое значение имеет международная деятельность, бенчмаркинг выполняет важную роль. При разработке совместных программ с зарубежными вузами бенчмаркинг может выступать как способ взаимного изучения будущими партнерами ключевых аспектов деятельности друг друга и последующего принятия лучших практик в качестве общих стандартов. Целью проведения бенчмаркинга в национальных системах образования является выявление государств с лучшими примерами для распространения положительного опыта [7].

В статье Е.В. Гнатышиной с соавторами представлена методика оценки потенциала педагогических вузов региона на основе бенчмаркинга. Методика, предложенная автором статьи, позволяет осуществлять выбор опорного педагогического вуза с целью интеграции усилий по повышению качества высшей педагогической школы [1].

В работе Н.М. Слаутиной бенчмаркинг описывается как система деятельности высшего учебного заведения по совершенствованию качества образования. Методический аспект бенчмаркинга рассматривается исследователем на основе анализа качества образовательных программ различных вузов в фокусе реализации академической мобильности студентов [8].

Бенчмаркингу как методу сравнения образовательных практик, посвящена публикация Н.А. Дуки. В ней, в частности, представлены возможности использования бенчмаркинг-проекта как метода изучения образовательного выбора студента в практике современного российского университета [3].

Диссертация С.Н. Голеровой посвящена сравнительной характеристике профессионально-педагогического образования в университетах России и Австралии. В ней представлена программа совершенствования системы

управления качеством профессионально-педагогического образования в вузах Российской Федерации на основе методологии проблемно-ориентированного бенчмаркинга [2].

Сегодня существует множество видов бенчмаркинга и, соответственно, моделей бенчмаркинговых проектов. Бенчмаркинг может осуществляться в виде групповой и индивидуальной исследовательской деятельности. Выделяют бенчмаркинг: внутренний (сопоставляются аналогичные функции подразделений одной организации); внешний (сопоставляются сходные виды деятельности разных организаций). Объектом процессно-ориентированного бенчмаркинга выступают процессы и их элементы; объектом проблемно-ориентированного – конкретные недостатки, при выявлении которых выполняются действия по их исправлению [5].

Одним из перспективных видов бенчмаркинга является личностный бенчмаркинг, который предполагает изучение опыта лидеров в своей профессиональной сфере с целью улучшения качества собственной деятельности.

Личностный бенчмаркинг педагога заключается в изучении *новаторского* педагогического опыта, который, по определению В.И. Загвязинского, представляет собой опыт разработки и реализации новых педагогических процессов и систем [4]. Такой опыт реализует прогрессивные тенденции развития образовательной практики, опирается на научные достижения и, в силу этого, позволяет достигать результатов, оптимально возможных в конкретных условиях.

Конкретизируя классическую методику разработки бенчмаркинг-проекта, приведем пример описания бенчмаркинга как технологии повышения уровня профессионального мастерства Л.А. Чухно: «Если я, как учитель, не испытываю удовлетворения от собственной деятельности, начинаю искать информацию о деятельности учителей русского языка, работающими со мной в одном коллективе, в одном образовательном округе через общение в личном контакте, изучение материалов на личном сайте данных педагогов, участвую в

вебинарах и т.д., затем составляю список превосходства, составляю договор с интересными для меня партнерами по использованию их «новинок» в своей деятельности, затем вновь анализирую результаты и делаю соответствующие выводы, вновь и вновь пытаюсь «модернизировать» свою деятельность. И так на протяжении всей педагогической деятельности...» [10].

Литература

1. Гнатышина Е.В., Рябчук П.Г., Евплова Е.В., Рябинина Е.В., Федорова К.А. Методика оценки потенциала педагогических вузов региона на основе бенчмаркинга: монография. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2016. – 99 с.

2. Голерова С.Н. Бенчмаркинг: современный ответ на вопросы управления качеством профессионально-педагогического образования в университетах России // Омский научный вестник. – 2009. – № 4(79). – С. 136-140.

3. Дука Н.А. Бенчмаркинг как метод сравнения образовательных практик // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 2. – С. 110-113.

4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с

5. Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш. Бенчмаркинг для вузов: учеб. пособие. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 208 с.

6. Курдюмова И.М. Роль оценки (бенчмаркинга) в организации взаимодействия потребителя и производителя новшеств в организации // Проблемы современного образования. – 2011. – № 5. – С. 79-88.

7. Ломакина И.С. Применение бенчмаркингов образовательной политике ЕС [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048577&archive=1195938639&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 29.12.2017.

8. Слаутина Н.М. Бенчмаркинг как направление деятельности вуза в области качества образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. –2012. –№ 19. –Ч. 2. –С. 182-186.

9. Чуланова О.Л. Компетенции управленческого персонала организации как фактор повышения ее эффективности в соответствии со стратегическими целями [Электронный ресурс]: Режим доступа: // <http://naukovedenie.ru/PDF/37EVN616.pdf>

10. Чухно Л.А. Бенчмаркинг как технология повышения уровня профессионального мастерства учителя русского языка и литературы [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/bienchmarkingh_kak_tiekhnologhii_a_povyshieniia_urovnia_professional_nogho_masti

11. Watson G.H. Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. – New York: John Wiley, 1993. – 212 p.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Павлова И.В.

Казанский национальный исследовательский технологический университет

Потапов А.А.

Казанский государственный энергетический университет

Одним из направлений эффективной модернизации системы профессионального образования, гарантом успешного решения поставленных задач может стать государственно-частное партнерство private-publicpartnership (PPP) современного формата, которое позволяет образовательным организациям максимально тесно взаимодействовать с заказчиками для получения обратной связи, выявлять реальные потребности в формировании тех или иных компетенций выпускников, оперативно корректировать содержание образовательных программ и отдельных дисциплин, соединять обучение и производственную деятельность в период практики на конкретном предприятии, совместно обсуждать пути совершенствования подготовки специалистов, объединять усилия в процессе повышения квалификации работников предприятий и организаций и т.д. [1, С.18].

По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объёма знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источники новых знаний, формировать навыки их самостоятельного использования в реальной производственной или личностной ситуации. Именно поэтому мировое распространение получает проектное обучение: полученные навыки проектирования должны способствовать своевременной адаптации специалиста к меняющимся производственным задачам [2, С. 79].

В инженерных вузах Казани в настоящее время все активнее применяется метод проектного обучения, который повышает мотивацию обучающихся к получению знаний. Хотя проектное обучение, как следует из названия, предполагает составление проектов, эти проекты не носят чисто учебного характера, а берутся из потребностей социальной жизни, возможно, даже из личной жизни и опыта проектировщика и выполняются не в ходе учебной деятельности, а посредством учебной деятельности. Ценностью проектного образования становится развитие личности в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний.

Работа над проектом представляет собой комплексную систему последовательно выстроенных особым образом педагогических приемов и методов индивидуальной и командной работы [3, Р. 1281].

При реализации метода проектов в учебном процессе обучающиеся должны исследовать проблему и предложить пути решения. Подобный подход требует активной работы каждого участника, каждый делает свой вклад и отвечает за конечный результат. В сравнении с традиционными методиками обеспечивается высокий уровень вовлеченности всех участников в образовательный процесс.

В ходе работы над проектом студентам и слушателям предлагалось самостоятельно или в командах выполнить строго регламентированные по времени задания, направленные на описание и анализ проблемной ситуации, проведение оценки состояния (уровня, глубины) проблемы, проведение оценки признаков и индикаторов состояния проблемы, уточненный анализ состояния проблемы в соответствии с актуальными данными, определение вызовов и путей решения проблемы. [4, Р. 6080].

В результате работы, проделанной в Казанском национальном исследовательском технологическом университете было выполнено девять проектов в группах бакалавров и магистров.

Внедрение обучения с помощью метода проектов реализует принципы интерактивности, результативности, самостоятельности и вовлеченности

обучающихся в учебный процесс, способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов, существенно активизирует мыслительную деятельность обучающихся независимо от уровня их предварительной подготовки и мотивации. Испытывая необходимость и имея реальную возможность применения сформированных компетенций, студенты осознают, почему важны те или иные теории, концепции и правила и воспринимают их не как абстрактные модели, а как полезные инструменты в образовательной и профессиональной деятельности. На всех этапах обучения появляется необходимость активного взаимодействия и установления партнерских взаимоотношений с преподавателем, однокурсниками, экспертами в области решаемой проблемы для обмена мнениями, обсуждения гипотез и полученных результатов [5, Р. 428].

Однако практика показала, что реализация проектного метода обучения связана с определенными проблемами организационного, методического и личностного плана. К примеру, студенты, участвовавшие в разовых занятиях с использованием проектного метода, отметили в анкетах, что им необходимо участие в этих занятиях преподавателя – носителя новой информации, которую потом переводят в формат проектного обучения [6, Р. 618].

В традиционной программе студенты приступают к обучению, где им объясняют, что им нужно знать, а затем они должны показать, какие знания, умения и навыки они получили. В традиционном обучении процесс является линейным, учитель находится в центре процесса. В PBL обучение начинается с проблемы: студенты идентифицируют то, что они должны знать, как учиться применительно к решению данной проблемы, - это порождает больше проблем и больше потребности в обучении. Это циклический процесс [7, Р. 1291].

Таким образом, предварительные знания являются важным фактором, определяющим количество и тип нового знания, которые могут быть интегрированы, и это предварительное знание необходимо активировать в контексте изучаемой информации. Начиная с постановки проблемы, студент может определить свои потребности обучения и структурировать приобретение

новых знаний. В традиционном подходе существует противоречие, когда студенты не могут использовать знания, которые они извлекли из лекций или учебников в условиях практики. В рамках метода проблемно-ориентированного обучения — это противоречие снимается, так как студент сам определяет, какая информация ему понадобится для реализации проекта, то есть сразу имеет возможность применить теоретические знания на практике. [8, Р. 141].

Сложности возникли и при освоении проектного метода слушателями – преподавателями, которые предпочли системное живое общение с носителем языка кропотливой работе над проектами. Это можно было бы считать чисто русской проблемой, однако в последнее время критика в адрес проектного обучения начинает звучать и на международных конференциях.

Однако в целом использование этого метода в экспериментальном формате показало необходимость и возможность новых методик обучения, призванных активизировать и студента, и преподавателя. Испытывая необходимость и имея реальную возможность применения сформированных компетенций, студенты осознают, почему важны те или иные теории, концепции и правила и воспринимают их не как абстрактные модели, а как полезные инструменты в образовательной и профессиональной деятельности. На всех этапах обучения появляется необходимость активного взаимодействия и установления партнерских взаимоотношений с преподавателем, однокурсниками, экспертами в области решаемой проблемы для обмена мнениями, обсуждения гипотез и полученных результатов.

Литература:

1. Толкачева К. К., «Экспертный семинар как форма реализации целей проблемно-ориентированного обучения специалистов в области техники и технологии», дисс. на соиск. уч. степ. к. пед. н., Казань, 138 С., (2015).
2. Жураковский В.М., Приходько В.М., Сазонова З.С., «Инновационные исследования в центре инженерной педагогики», Высшее образование в России, 2009. -№2, с. 79-81.

3. Woods, D.R., «Problem-Based Learning: How to Gain the Most from PBL», Waterdown: Donald R. Woods Publisher, (1994).
4. PhillipA. Sanger, Irina V. Pavlova «Applying Andragogy and PBL Approaches to Enhance Continuing Professional Education in Russia», International Journal of Engineering Pedagogy. eISSN: 2192-4880 Vol 6, № 4, pp. 6079-6085. (2016).
5. Schmidt, H.G., «Foundations of problem-based learning: some explanatory notes», Medical Educ., 27, pp. 422-432, (1993).
6. Sanger P., «Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences», International Journal of Engineering Pedagogy, Vol. 1 (2), № 1, (2011)
7. Carol H. Fitzsimons, «Role of Project based learning in education Case study of Young Enterprise Northern Ireland», in Proceedings of the 19th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2016), 21-23 September 2016, Clayton Hotel, Belfast, UK, pp. 1289-1293, (2016).
8. Rideout, E. and Carpio, B., «The Problem Based Learning Model of Nursing Education», Rideout, E. (Ed.), Transforming Nursing Education through PBL. Boston: Jones and Bartlett Publishers, pp. 139-144, (2001)

О СТАТУСЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

П.Н. Осипов

Казанский национальный исследовательский технологический университет

Аннотация. В современных социально-экономических условиях российского общества существенно возрастает роль и значение инженерного образования, инженерной подготовки. Возрастает и значимость инженерной педагогики, повышается ее статус как необходимого модуля образовательной программы «новой аспирантуры». В статье обосновывается необходимость придания инженерной педагогике статуса самостоятельной науки.

Ключевые слова: инженерная деятельность, инженерное образование, наука, инженерная педагогика как наука.

Во второй половине XX столетия отчетливо проявилась тенденция дифференциации педагогической науки. Революционным событием по тем временам стала, благодаря неутомимой деятельности академика С.Я.Батышева, институционализация сначала производственной, а затем профессиональной педагогики. В последнее время активно обсуждается вопрос о статусе инженерной педагогики [1,2]. Чем это обусловлено?

Сравнительный анализ структуры инженерной и педагогической деятельности показывает, что для них характерно много общего, в частности, такие функции, как гностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативная, диагностическая. «Инженерная деятельность все более превращается в социально-инженерную...» [3, с.38] и с этим сегодня трудно не согласиться. Эффективное управление производственным коллективом возможно лишь при постоянном осуществлении руководителем педагогических функций на всех стадиях управленческой деятельности. Потому так важно, чтобы руководители производства на любом участке учитывали социальные и воспитательные аспекты, приобретали и совершенствовали умения и навыки организаторов и воспитателей производственных коллективов. Всё это

позволило нам выделить в структуре инженерной деятельности самостоятельную *педагогическую или воспитательную функцию* [4].

Для её успешной реализации в технических вузах есть кафедры инженерной педагогики, а в учебных планах – дисциплина под таким же названием. Сегодня значимость инженерной педагогики существенно возрастает – повышается ее статус как необходимого модуля образовательной программы «новой аспирантуры». Это, безусловно, влияет на подготовку в аспирантуре, как преподавателя высшей технической школы, так и исследователя [5].

В связи с этим возникает вопрос: можно ли отнести инженерную педагогику к науке? Как известно, наука – сфера человеческой деятельности, главной функцией которой является получение нового знания. Любая наука выполняет ряд функций: описательную, объяснительную, обобщающую, предсказательную, предписывающую. Можно привести сколько угодно примеров, свидетельствующих о том, что все эти функции присущи инженерной педагогике.

Чтобы претендовать на статус науки любая сфера человеческой деятельности должна соответствовать определенным критериям: потребность общества, наличие своего предмета, наличие своего категориального аппарата, наличие своих методов исследования. Соответствует ли им инженерная педагогика?

Сегодня вряд ли у кого-то есть сомнения в потребности общества в развитии инженерного знания. Без этого невозможен его прогресс.

Характерными чертами развития общества на современном этапе стали инновационность, конкурентоспособность, прогностичность саморазвития инженерного образования. Все мы свидетели создания глобального информационного пространства. Глобализация делает вызов человечеству, изменяет весь мир, повышает уровень нравственной ответственности инженеров. Сегодня инженер должен обладать планетарным мышлением [6]. Все это требует пересмотра целей инженерного образования. Любое знание,

чтобы стать достоянием желающих его, реализуется через содержание (что именно должно быть освоено?), определенные формы, с помощью определенных средств и методов. Школьная педагогика на эти вопросы не отвечает. Нужна иная, инженерная, педагогика. Можно утверждать, что этому критерию (потребность общества) инженерная педагогика отвечает.

Куда сложнее со вторым критерием – наличием своего предмета. По крайней мере, сегодня он окончательно не определен, дискутируется. Попытки определить методологические основы инженерной педагогики уже предпринимались ранее. «Специфичность методологии инженерной педагогики состоит в рассмотрении её как учения о наиболее общих принципах и методах научно-познавательного, научно-технического познания, как организации инновационной образовательной, научно-исследовательской, производственной и профессионально-педагогической деятельности в их взаимосвязи и взаимодействии» [3, с.39].

Одна из первых серьезных попыток определить методологические основы инженерной педагогики принадлежит коллективу ученых МАДИ (ГТУ) и КНИТУ. Они рассмотрели методологические проблемы инженерной педагогики как самостоятельного направления профессиональной педагогики, определили предмет и основные категории[7].

В другом капитальном труде [8] этими же авторами рассматриваются теоретические и практические аспекты инженерной педагогики как самостоятельного направления профессиональной педагогики: методологические основы инженерной педагогики, методология и методы исследований в инженерной педагогике, педагогическое проектирование в инженерной педагогике, содержание образования в высшей технической школе и многие другие проблемы.

Следующий критерий – наличие своего категориального аппарата. Этот вопрос особых разногласий не вызывает. К числу основных понятий (категорий) инженерной педагогики можно отнести такие, как: инженерная деятельность, инженерное образование, инженерный продукт, инженерное

проектирование, технологическая документация. Даже перечень инженерных специальностей (механик, энергетик, технолог, проектировщик, эколог и т.д.) есть не что иное, как присущий только инженерной педагогике категориальный аппарат.

Наконец, о специфических методах исследования. С одной стороны, инженерная педагогика, учитывая её междисциплинарный характер, вправе пользоваться методами близких наук. С другой стороны, она сама располагает такими методами, как изучение передового педагогического опыта инженерного образования, педагогическое тестирование, инженерное проектирование, моделирование.

Инженерная педагогика является наукой в том смысле, что осуществляет поиск наиболее эффективных педагогических систем подготовки инженерных кадров, конкурентоспособных на мировом рынке, конструирует их, выявляет закономерности, разрабатывает педагогические технологии, при которых они могут наиболее эффективно функционировать. Свидетельством этому служат многочисленные диссертационные исследования, выполняемые в рамках научной специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Таким образом, сегодня мы имеем достаточно убедительных доказательств того, что инженерная педагогика – это и сфера практической деятельности самих инженеров, преподавателей технических вузов, это и учебный предмет, изучаемый студентами, аспирантами, преподавателями, это и наука, обуславливающая и то, и другое.

Литература

1. Иванов В.Г., Сазонова З.С., Сапунов М.Б. Инженерная педагогика: попытка типологии // Высшее образование в России. 2017. №8-9 (215). С.32-42.

2. Сенашенко В.С., Вербицкий А.А., Ибрагимов Г.И., Осипов П.Н. и др. Инженерная педагогика: методологические вопросы (круглый стол) //Высшее образование в России. 2017. №11. С. 137-157.
3. Кирсанов А., Иванов В., Кондратьев В., Гурье Л., Инженерное образование, инженерная педагогика, инженерная деятельность //Высшее образование в России. 2008. №6. С.37-40.
4. Осипов П.Н. Инженер как педагог, воспитатель // Высшее образование в России. – 2008. - №6. – С.43-45.
5. Подготовка научно-педагогических кадров, педагогика высшей школы и инженерная педагогика //Высшее образование в России. 2016. №6. С.62-86.
6. *Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н.* Глобализация как фактор саморазвития студентов //Высшее образование в России. 2015. №1. С. 140-145.
7. Кирсанов А.А., Жураковский В.М., Приходько В.М., Федоров И.В. Основы инженерной педагогики. М.: МАДИ (ГТУ); Казань: КГТУ, 2007. 498 с.
8. Кирсанов А.А., Жураковский В.М., Приходько В.М., Федоров И.В. Методология инженерной педагогики. М.: МАДИ (ГТУ); Казань: КГТУ, 2007. 215 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРАФИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

Пашковская Т.И.

Технологический университет

В настоящее время происходят кардинальные изменения в образовательном пространстве, предъявляются новые требования к профессиональной подготовке специалистов, повышаются требования к культурному и творческому, интеллектуальному потенциалу личности обучающегося и организации его профессиональной деятельности.

В доктрине образования Российской Федерации до 2025 года обращается внимание на то, что система образования призвана обеспечить разностороннее развитие молодежи и её творческого потенциала, профессиональной мобильности, наличие универсальных учебных действий. В этой связи для преподавателя открыта возможность формировать учебные ситуации инновационного типа, направленные на саморазвитие обучающихся и самообразование, поскольку в настоящее время нет ничего важнее актуальной информации. Причем, каждый день банк знаний человечества увеличивается, большие массивы информации становятся всё сложнее для анализа, эффективной обработки, усвоения, сохранения и передачи [2].

Выдающиеся исследователи рассматривали проблему визуализации учебной информации с точки зрения психологии творчества, творческих возможностей, формирования и воспитания творческой личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Графическая фасилитация – это техника визуализации и коммуникации в обучении. Техника, целью которой является четкость и быстрота подачи сложной информации. Графическая фасилитация даёт возможность увидеть целостность изучаемого материала, что невозможно при работе с письменным или устным текстом. Конечно, речь идёт о передаче информации всех знаний, накопленных человечеством: и фактографических, и процедурных.

Сегодня под графической фасилитацией понимается визуальное представление информации. Однако специалисты из разных областей дают ряд определений. Так, к ней можно отнести известные способы визуализации информации. Графическая фасилитация не ограничивается характеристиками каждого способа, она объединяет и делает доступным для познания их основополагающие идеи, допускает различные комбинации и слияния, так как разнообразие порождает прогресс, а однообразие – регресс.

Запоминание учебной информации идёт наиболее эффективно тогда, когда она представлена не только вербально, но и визуально. Кроме того, по способу восприятия люди делятся на разные типы. Визуалы – люди, которые лучше всего воспринимают информацию с помощью зрения, у них очень хорошо развита зрительная память от природы. Аудиалы – лучше всего всё воспринимают через слух (это чаще музыканты). Кинестетики – для них важны прикосновения, тактильные ощущения, у них хорошо развита мышечная память. Дигиталы – люди, которые лучше всего воспринимают информацию при помощи графики, символов, пропорций, значений и тому подобное. При всём этом, для восприятия и обработки информации использование визуального канала значительно выше остальных, в процентном соотношении [3].

Следует учитывать особенности восприятия головного мозга: левое полушарие отвечает за обработку вербальной информации, аналитическое мышление, математические способности, буквальное понимание слов. Правое полушарие мозга – за понимание образной информации, воображение, восприятие метафор, творческие способности. Применяя технологию графической фасилитации, мы подключаем к работе оба полушария, что способствует лучшему пониманию и запоминанию образовательного материала.

Очевидно, что в процессе овладения технологией визуализации учебной информации средствами графической фасилитации ключевую роль играет умение задавать вопросы, что мотивирует аналитическую, информационно-поисковую и продуктивную деятельность. Это даёт возможность выйти за

привычные рамки образовательного процесса, выйти творчески и сделать доминирующую деятельность студента исследовательской.

Визуализация учебной информации средствами графической фасилитации обычно предполагает отражение конкретной проблемы определенного предметного поля или метапредметной направленности. Исследование объекта, явления или процесса, представленного в данной технике с разных ракурсов и точек зрения; умение выделить главное; обозначение, проверка и доказательство гипотез, не только погружает в предметное поле, но и способствует, так же, формированию навыков творческого мышления [1].

Отметим, что навыки, необходимые для визуализации учебной информации средствами графической фасилитации, не являются профессиональными. Следует выделить три направления:

1. Создание зрительного образа, так как графическая фасилитация превращает тезисы повествования в слова и образы, выделяет важную информацию, отражает связи и подчеркивает ключевые моменты.

2. Умение работать со схемами, так как графическая фасилитация – не только создание изображения, но и создание целостного визуального образа, демонстрирующего главные идеи, преобразовав их в схемы, структуры и графики.

3. Гармоничное сочетание визуального и аудиального ряда (общение с аудиторией), выделение ключевых моментов и фиксация их доступным образом.

Необходимо использовать следующие инструменты и материалы для создания графической фасилитации:

1. Рабочая поверхность представлена как лист бумаги любого формата, так и презентационная или интерактивная доска.

2. Рабочие инструменты, такие как карандаши, маркеры, линеры, ручки и так далее.

3. Компьютерные программы для работы в соответствующем формате.

Графическая фасилитация подается следующими способами:

1. Изобразительный, при котором студент создает схемы, диаграммы, фиксирует ключевую терминологию непосредственно во время выступления.
2. Аппликационный, когда преподаватель или студент работает с готовым набором изображений-аппликаций для создания визуальных связей. Его ещё называют «магнитный», так как элементы часто крепят именно магнитами.
3. Компьютерный, когда преподаватель или студент работает со специальными программами или он-лайн сервисами, например, PowerPoint, PowToon, VideoScribe и другие. Этот способ требует специальной подготовки.

Современные информационные технологии предоставляют широкий диапазон возможностей создания наглядного, визуального материала для процесса обучения. Но в то же время, в погоне за технологиями, зачастую, теряется суть повествования, например, в презентациях.

Процесс создания графической фасилитации может быть как авторским, так и коллективным (аналитик, редактор, фасилитатор или равные партнёры), где мы можем объединить обучающихся с разными навыками, с разным стилем мышления и формировать не только регулятивные и познавательные УДД, но и коммуникативные.

Решение такого рода задачи, как визуализация учебной информации средствами графической фасилитации должна проходить в три этапа:

1. Аккумуляция материала из разных источников: веб-ресурсы, учебно-методическая литература, справочники, периодические издания и так далее.
2. Генерализация и дистилляция материала – обобщение информации, отбор необходимого, отбрасывание второстепенного.
3. Обработка материала, его кодирование, и как результат составление конспекта, алгоритма, схемы из ключевых слов, тезисов, аббревиатур, графических символов, условных обозначений, стрелок и тому подобное [1].

Работа визуализации учебной информации средствами графической фасилитации интересна и повышают эмоциональность восприятия материала, что необходимо нынешнему поколению обучающихся и даст им возможность использовать это в дальнейшей их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Непряхина В.А. Визуализация учебной информации средствами графической фасилитации. Автореферат ВКР (магистерская диссертация). Направление 44.04.01 Педагогическое образование, 2017.
2. Пашковская Т.И., Мерчанская Е.В. Повышение качества подготовки специалистов СПО с учетом инновационной деятельности педагога. В кн.: Колледжу космического машиностроения и технологий 70 лет // Сборник материалов, посвященных юбилею колледжа. – Научград Королев: ГБОУВО МО Технологический университет, Изд-во «Научный консультант» – 2017 г.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.2. М.: Владос. – 2014 г.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТАНОВОГО КАЧЕСТВА

Пашковский И.Э.

ГБОУВО МО «Технологический университет»

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, непрерывное техническое образование, специалист среднего звена, образовательные программы.

Аннотация: в статье показана необходимость применения информационно-коммуникационных и других инновационных технологий в образовательном процессе. Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличивая ее информационные, методические и технологические возможности, что в целом способствует повышению качества подготовки специалистов, повышению профессионального мастерства преподавателей специальных дисциплин. Применение инновационных технологий показано на примере Колледжа космического машиностроения и технологий.

В современных условиях единственно возможным путем достижения устойчиво высоких темпов экономического роста является развитие в России высокотехнологичных отраслей, а для этого необходима подготовка высококвалифицированных специалистов, в том числе, среднего звена [2].

В условиях модернизации образования на современном этапе указанная цель не может быть достигнута без опоры на информационно-коммуникационные и другие инновационные технологии.

Основная проблема подготовки специалиста среднего профессионального образования состоит в том, что в рамках и средствами учебно-познавательной деятельности студентов нужно сформировать качественно иную профессиональную деятельность специалиста. Усвоение знаний студентами и

их применение выпускниками колледжа – два разных типа деятельности; о том, что переход от первого ко второму представляет огромные трудности, свидетельствует длительный процесс адаптации выпускника на производстве. Некоторая часть молодых специалистов не только не умеет применять полученные знания и умения, т.е. оказывается предметно некомпетентным, но не владеет и навыками социального взаимодействия и общения с членами производственного коллектива, принятия совместных решений с учетом интересов других специалистов, т.е. проявляет и социальную некомпетентность. В рамках традиционного учебного процесса, основой которого является передача и усвоение учебной информации, этих проблем решить невозможно.

Инновационно-информационные технологии меняют содержание учебного процесса и методику преподавания специальных дисциплин. При этом могут возникнуть противоречия между традиционным лекционным подходом к преподаванию и возможностями современных технологий. Механическое переписывание лекций преподавателя под диктовку снижает эффективность образовательного и познавательного процесса студентов. Использование инновационно-информационных технологий заключается не только в использовании более современных программных продуктов или овладении новым программным обеспечением, но и необходимости изменить саму методику использования информационных технологий на занятиях и в самостоятельной работе студентов.

Например, использование сетевых технологий дает возможность качественно по-новому подойти к преподаванию ряда специальных дисциплин. Это заключается в следующем: лекционный материал размещается в локальной сети учебного заведения, или выдается в электронном виде каждому студенту. То есть каждый студент имеет доступ к лекционному материалу, практическим и самостоятельным работам для изучения и работы над ними, при этом преподавателю необходимо разработать и осуществить эффективную систему контрольных мероприятий. Качество работы преподавателя здесь оценивается

полнотой предоставления, четкостью изложения лекционного материала, ссылками на литературу, имеющуюся в библиотеке учебного заведения или на источник в Интернете. Материал должен ежегодно обновляться, в нем обязательно должна отражаться научная составляющая работы преподавателя. Доступ к учебному материалу позволяет студенту до лекции ознакомиться с ним, изучить, что превращает лекцию в процесс обсуждения изученного материала, появляется возможность остановиться, сосредоточиться на главных, ключевых моментах, рассказать о новых разработках в этой специализированной области. Самым основным в таком случае становится система контроля изученного материала. И здесь можно использовать различные формы и варианты. Имея в своем распоряжении электронную почту, можно осуществлять индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом, принимая электронные контрольные задания по пройденным темам [3]. Наш опыт общения со студентами средствами электронной коммуникации показывает большую действенность применяемых технологий. Студенты имеют возможность достаточно оперативного контакта с преподавателем, что дает возможность быстрого решения возникших вопросов, например, при решении домашних расчетных работ или при подготовке к аудиторным работам. Работа была начата нами с одного учебного предмета, а сейчас расширена до шести. Мы должны научить студента умению учиться всю жизнь, а для этого преподавателю необходимо быть способным на постоянное обновление методик, сотрудничать с новым поколением, вписываться в постоянно меняющуюся среду, побуждать в своих студентах творческое отношение к предмету, используя для этого различные нетрадиционные формы и методы обучения, инновационные технологии [4].

В настоящее время входит в практику проведение круглых столов и мини-конференций по итогам прохождения студентами производственных практик и по итогам участия в олимпиадах и конкурсах различного уровня в период недель специальности, в которых принимают участие студенты третьих и четвертых курсов. Студенты не только делятся своими впечатлениями,

полученными на практике, но и подтверждают, что практика направлена на овладение профессиональной деятельностью по специальности; закрепление, расширение, углубление и систематизацию знаний, полученных при изучении дисциплин специального цикла, приобретение первоначального практического опыта, развитие профессионального мышления, проверку профессиональной готовности к самостоятельной трудовой деятельности, изучение работы по обеспечению безопасности движения и охраны труда. В практику работы Технологического университета начинает входить проведение научных студенческих конференций (СПО), на которых студенты докладывают результаты своей внеаудиторной деятельности и, одновременно, учатся работать в коллективе.

Программы профессионального обучения нового поколения разрабатываются в тесной взаимосвязи с требованиями производства и предусматривают включение студентов в производственный процесс, проведение практических и лабораторных работ на предприятиях, выполнение проектных задач по заказу работодателей. С учётом этих требований в программы включаются используемые в процессе обучения образовательные технологии.

Программы стратегического развития технического образования, разрабатываемые средними специальными учебными заведениями совместно с ведущими предприятиями, будущими работодателями студентов, включают характеристику, основное содержание и структуру системы технического образования; отображают его связи с требованиями личности, общества и государства [1], [3]. Целью реализации модели развития непрерывного технического образования является создание специалиста нового качества за счет формирования профессиональных компетенций (социально-трудовых, коммуникативных, психологических), а главными условиями реализации этой модели являются диверсификация и индивидуализация образовательной деятельности, предоставление обучающимся наиболее благоприятных условий для получения профессии, выбора индивидуальной образовательной

траектории с учетом информационно-коммуникационных и других инновационных технологий.

Литература

1. Аксенова М.А. Принципы и программы реализации модели развития непрерывного инженерного образования. В кн.: Методология профессионального образования. Материалы Международной НПК памяти академика А.М. Новикова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». – 2016.

2. Новиков А.М. Развитие экономики и профессиональное образование // Специалист. – 2009. - № 9.

3. Орешина Л.Н. Особенность организации образовательного процесса в условиях модернизации системы профессионального образования. В кн.: Методология профессионального образования. Материалы Международной НПК памяти академика А.М. Новикова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». – 2016.

4. Пашковский И.Э., Кучерова Т.Б. Применение инновационно-трансформационных технологий в процессе обучения студентов технических специальностей. В Кн.: Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции. – 2015.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Петрова А. М.

АНО ВО «МосГУ», Ассоциация учебных заведений металлургического комплекса России

Петрова С. А.

ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России

В настоящее время динамика смены видов профессиональной деятельности, связанная с их появлением, изменением, отмиранием, носит все возрастающий характер. В этой ситуации профессиональная мобильность работника становится необходимой социокультурной нормой. Проблемным аспектом современного профессионального образования является достаточно большое число выпускников, не работающих по приобретенной специальности или профессии.

Вместе с тем стратегической целью является преодоление отставания в структуре, объемах и качестве подготовки квалифицированных кадров от требований сферы труда. От динамичного решения и реализации поставленных государством целей и задач (Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы») напрямую зависит экономическое развитие России. При этом, как уже неоднократно отмечалось [2,5,6], главным определяющим критерием проектирования программ профессионального образования, в том числе дополнительного (ДПО), сегодня является не типология организаций, а модульность образовательных программ и сетевое взаимодействие.

При организации процесса обучения важно правильно сформулировать цели обучения, в зависимости от поставленных целей формируется общая концепция учебных программ, разрабатываются соответствующие модели и технологии обучения [3,4]. Цели обучения образуют основу для создания детальной учебной программы. При этом не следует забывать о личностных характеристиках сотрудника, которого предполагается обучать. Таким образом,

обучение требует индивидуального подхода.

Ключевым звеном в управлении обучением является определение потребностей. Речь идет о выявлении несоответствия между профессиональными знаниями и компетенциями, которыми должен обладать персонал или обучающийся для реализации целей организации, и теми знаниями и навыками, которыми он обладает в действительности. Потребность в обучении должна быть определена в двух основных аспектах: качественном (чему учить, какие компетенции развивать) и количественном (какое число разных категорий работников надо учить).

Инструментами решения существующих проблем является корреляция образовательных программ среднего профессионального образования не только с требованиями профессиональных стандартов (при наличии), но и с требованиями международных стандартов, например, на основе анализа и учета требований компетенций международного движения WorldSkills International. При рассмотрении компетенций WorldSkills (WS) могут быть использованы различные подходы, что обусловлено спецификой профессиональной сферы каждой из них. Подходы во многом основаны на логике формирования модульных образовательных программ с использованием компетентностной идеологии.

Один из подходов основан на выделении *отдельных функций при обучении соответствующим операциям* и предназначен для овладения способами деятельности. Другой – на *развитии умений практической деятельности* предусматривает развитие конкретных навыков в соответствии с характером деятельности. При этом формируются программы *системно-операционного типа*, которые требуют не просто выявления в профессиональной деятельности определенных функций (операций), но определения комплексных целей подготовки компетентного специалиста, объединенных в систему, способствующую формированию профессионального мышления. При этом именно совокупность выявленных целей определяет выбор методов обучения [9].

Перспективы развития отрасли связаны с усилением практико-ориентированной направленности подготовки кадров, ориентацией на адресность, гибкость и оперативность подготовки на основе связи с работодателем и его привлечения в качестве субъекта подготовки кадров, оптимизацией количества и укрупнением ресурсной базы подготовки на базе организаций среднего профессионального образования.

Несмотря на ряд проектов, реализованных в последние годы по разработке федеральных государственных образовательных стандартов по ТОП-50, по гармонизации образовательных программ (ОП) с требованиями профессиональных стандартов (ПС) и международными требованиями, проектирование ОП остается сложным процессом для многих образовательных организаций.

Сложность в первую очередь связана с отсутствием опыта аналитической работы у педагогических работников, которые в своей педагогической практике в большей мере привыкли руководствоваться имеющимися примерными образовательными программами и на основе их разрабатывать рабочие учебные программы. Но при этом забывают, что имеются региональные, отраслевые и иные особенности, которые невозможно учесть при проектировании примерных образовательных программ.

Как показывает опыт участия в проектах по разработке примерных основных образовательных программ и образовательных программ, сложность заключается в следующем. Проектирование образовательной программы включает в себя анализ таких понятий как: сфера и области профессиональной деятельности (ПД), задачи профессиональной деятельности, виды ПД, объекты ПД. В большинстве случаев (не берем во внимание программы по ТОП-50) имеет место либо полное, либо частичное **несоответствие** понятий сфера и области профессиональной деятельности

В современных условиях в рамках подготовки рабочих/специалистов с учетом требований, предусмотренных чемпионатами профессионального мастерства WorldSkills, из реализуемых сегодня федеральными

государственными стандартами среднего профессионального образования) ФГОС СПО наиболее полно по ряду компетенций WS могут быть использованы профессиональные модули (ПМ) программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) и частично ПМ программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ).

По ряду направлений WS следует отметить, что компетенции, заложенные во ФГОС СПО ППССЗ углубленной подготовки в большей степени гармонизируют с содержанием стандартов WS. И именно они позволяют наиболее приближенно к требуемым результатам компетенций WS осуществлять подготовку к олимпиадному уровню. Это касается программ управленческого, IT-профиля и ряда других.

В то же время, отсутствии у разработчиков, представителей сферы образования, четкого понимания основополагающего понятийного аппарата сферы труда на этапе разработки вызывает наибольшие трудности, как временного, так и содержательного характера.

Планируемые результаты освоения программ моделируют социально-экономические, педагогические и психологические новшества, обеспечивающие качественно новые результаты профессиональной подготовки кадров на основе гармонизации требований ФГОС СПО и WS, унификации подходов к оценке результатов обучения.

Внимание педагогического сообщества при использовании нового подхода в оценке качества подготовки выпускников должно быть обращено на более конкретные показатели и характеристики, которые во многом являются системными и определяют базовые компетенции рабочего/специалиста и которые заложены, как в ПС, так и компетенциях WS. Сопоставление требований ФГОС, WS и профессиональных стандартов направлено не только на обеспечение их интеграции, но и на то, чтобы обеспечить учет различия прикладного характера их формулировок, в частности, в отношении к предмету описания – трудовым функциям.

Необходимо иметь в виду, что требования профстандартов напрямую не

коррелируют с требованиями WS, кроме того, уровень требуемой квалификации, установленной в ПС по той или иной трудовой функции до актуализации в соответствии с WS, может отличаться от уровня, заложенного в требованиях WS. В этих условия даже выбор того или иного ПС из Реестра профессиональных стандартов (<http://profstandart.rosmintrud.ru/reestr-professionalnyh-standartov>) становится сложным для ОО, не имеющих опыта проектно-аналитической деятельности.

В соответствии с логикой формирования образовательной программы в структуре, при выделении новых видов профессиональной деятельности по профессиям/специальностям СПО как правило в большинстве случаев должны быть сформированы дополнительные профессиональные модули

В настоящее время необходима качественная подготовка в области коммуникации, в том числе с использованием ИКТ. Это лежит как в знаниевой области, так и в области практической подготовки, а также обеспечения высокого уровня компьютеризации учебного процесса. ФГОС СПО по ТОП-50 учитывают эти аспекты. Но ведь это далеко не весь спектр реализуемых ФГОС. Поэтому с целью совершенствования общепрофессиональных и личностных компетенций обучающихся необходимо введение дополнительных дисциплин или увеличение объема времени на изучение ряда дисциплин. Например, таких как: «Русский язык и культура речи» с углубленным изучением раздела «Технический русский язык», «Психология профессиональной деятельности/психология общения» с углубленным изучением приемов эффективного общения в профессиональной деятельности, использования приемов саморегуляции в процессе межличностного общения, формирования навыков командообразования, «Иностранный язык» с углубленным изучением раздела «Технический иностранный язык, технический перевод» и пр.

Это только некоторые актуальные аспекты, которые необходимо учитывать при проектировании образовательных программ.

В заключение отметим следующие моменты.

1. Разработанные или доработанные профессиональные модули

целесообразно использовать как в ходе профессионального обучения, так и в процессе дополнительного профессионального образования (в адаптированном под различные категории лиц формате).

2. Вести подготовку под конкретного работодателя позволяет проектная деятельность, позволяющая объединить в рамках подготовки проектов обучающихся по различным специальностям и направлениям подготовки с целью получения конкретного интегрированного результата. Это актуально и с точки зрения обеспечения гарантированного распределения после окончания образовательной организации, аналогично тому, как это процедурно осуществлялось в советское время.

С другой стороны, такая процедура требует повышения требований не к только качественным, но и количественным характеристикам кадрового состава, в частности – мастеров производственного обучения. Профессионализм преподавателя, мастера производственного обучения или иного профильного специалиста, в том числе привлеченного из реального сектора экономики, заключается, прежде всего, в свободном владении теоретической и практической составляющих – компетентностью в профильной области, педагогикой, психологией и технологиями обучения и воспитания. Преподаватель, методист, мастер производственного обучения или иной профильный специалист, все больше выступает не только как специалист в области того или иного вида профессиональной деятельности, но и как профессионал в деле организации образовательного процесса. Одно из проявлений этого – свободное и продуманное использование активных методов обучения в соответствии с характером изучаемого материала, особенностями обучаемых, целями каждого вида учебной работы [1,3,6].

Литература

1. Ганеев Э.Р. Формирование опыта безопасного выполнения учебно-производственных работ // Методист. 2017. № 8. С. 40-43.

2. Информационно-аналитические аспекты развития системы профессионального образования Петрова А.М., Петрова С.А. В сборнике: Методология профессионального образования/ сборник материалов международной научно-практической конференции. под редакцией Т.Ю. Ломакиной. 2016. С. 399-403

3. Петрова А. М., Петрова С. А. Практические аспекты подготовки кадров в современных условиях / Ценности и интересы современного общества: материалы IV Международной научно-практической конференции : в 2-х т., Т. 1 // Издательство Московского гуманитарного университета – М., 2016. С.264-276

4. Петрова А.М. Социальные аспекты кадрового обеспечения экономики / Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г.: Доклады и материалы. Секция 3. Экономика образования. - М. : Изд-во Моск.гуманит.ун-та, 2012. С.49-60

5. Петрова С.А. Некоторые вопросы обеспечения качества подготовки кадров / Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г.: Доклады и материалы. Секция 3. Экономика образования. - М. : Изд-во Моск.гуманит.ун-та, 2012. С.60-69

6. Петрова А.М., Петрова С.А. К вопросу о подготовке специалистов и профессиональных стандартах. // Экономика и предпринимательство. 2014. № 8. С. 733-737.

7. Алимova Т.М., Петрова А.М., Петрова С.А., Т.В.Рябко и др. Актуальные технологии проектирования образовательных программ СПО с учетом профессиональных стандартов и лучших международных практик: монография - М.: РУСАЙНС, 2016.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Перминова Л.М.

Московский государственный областной университет

Образование взрослых – сфера непрерывного образования, наиболее мобильно реагирующая на изменения в социальной, экономической, политической, культурной жизни страны, поскольку связана с ценностями и целями профессиональной деятельности, а, значит, с методологией и инновациями. Изучением проблем непрерывного образования занимались А.В.Даринский, В.Г.Онушкин, Л.Н.Лесохина и др. Непреходящее значение для развития непрерывного образования имеют работы А.М.Новикова [1].

В современных образовательных системах стало традицией изучение потребностей и мотивов воспитанников (дошкольное образование), учащихся [2], студентов (профессиональное образование, включая высшее образование) – [3; 4]. Пристальное внимание уделяется изучению образовательных потребностей обучающихся в системе образования взрослых: в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров (Т.Ю.Ломакина, М.Б.Яковлева), поскольку качество результатов обучения взрослых существенно зависит от такого фактора, как самопознание, особенностей восприятия информации и стиля мышления при ее переработке, ценностным отношением к профессиональной деятельности.

Другой аспект обучения взрослых в системе непрерывного образования связан с осознанием самим обучающимся личностного отношения к инновационным процессам в образовании, к его модернизации [5; 6].

Многие вузы и образовательные организации общего среднего образования реализуют образовательную программу «Инновационная деятельность в образовательной организации в условиях внедрения ФГОС ООО», в осуществлении которой делается акцент на просветительно-образовательную

часть в отношении инноваций и технологий их эффективной реализации. Реализация этих важных аспектов проблемы с необходимостью требует опоры на разнообразную диагностическую палитру методов и методик, исследовательский подход и самопознание обучающихся. Исследовательский подход дает возможность разносторонне проанализировать данные диагностики и самодиагностики, определившись в том, каковы индивидуальные особенности, запросы/потребности и возможности в образовательном процессе (найти себя, «свое место» в его ценностях, содержании, формах, методах и технологиях обучения; выбрать референтную группу среди обучающихся, партнеров по диалоговому взаимодействию в освоении инновационных программ): весьма различны и ожидания педагогов, пришедших повышать квалификацию.

Обучение в системе повышения квалификации отличается высокой степенью интеграции информации и содержания образования, технологичностью. Однако, как показало наше исследование, индивидуальные различия обучающихся и их индивидуальные предпочтения столь различны, что диагностика на «входе» (экспресс-диагностика) у обучающихся обязательно должна иметь место. Этой цели служат анкета для изучения отношения педагогов к инновациям и тест на определение индивидуальных предпочтений в организации учебно-познавательной деятельности. С помощью анкетирования обучающихся, в котором центральное место занимает выбор утверждений, раскрывающих ценностное отношение к образованию и инновациям, выясняется субъектная позиция каждого обучающегося как готовность осваивать и использовать инновации в своей деятельности. Приведем эти утверждения.

1. «Образование - непреходящая ценность и главный путь к успеху».
2. «Образование должно гарантировать успех».
3. «Опыт - лучший учитель».
4. «Все не могут быть первыми».
5. «Лучшее то, что проверено годами».

Нетрудно заметить, что утверждения располагаются по нисходящей в плане отражения в них ценностного отношения к образованию, и выбор каждого из них отражает ценностно-мотивационную позицию обучающегося в отношении образования. Первое утверждение заключает в себе однозначно высокий ценностный смысл образования, и выбор его обучающимся свидетельствует о безусловно ценностном, «оптимистичном» отношении к образованию, как направленность мотива и волевых процессов. Эта позиция представлена выборкой 50% ответов респондентов. Второе утверждение заключает в себе практический смысл («прагматично-деятельностный» мотив обучающегося: «педагог должен учить так, чтобы...»), т.е «готовое знание» должно обеспечивать впоследствии успешный результат. Эту позицию выбирают 17%-20% респондентов. Третье утверждение отражает приверженность опыту как устойчивой традиции, главному условию успешности в профессиональной деятельности, и образование не воспринимается как развивающий феномен. Эту позицию разделяют 25%-27% респондентов, у этой группы ценностные мотивы в отношении образования хотя и выражены, но волевые процессы слабее, если необходимо преодоление препятствий на пути к получению образования.

Четвертое утверждение вуалирует «пессимистическую», уклоняющуюся позицию в отношении к образованию, ценность которого не представляется значительной, - действительно, все не могут быть первыми. Этот выбор представлен не слишком значительным числом ответов (12%-15%), - образование понимается, скорее, как периодическая необходимость. Пятое утверждение указывает на приверженность сложившейся традиции в опыте деятельности, причем, не важно, чей это опыт. Этой позиции - отстраненной, «созерцательной» придерживается примерно 15% респондентов.

Следовательно, строить процесс обучения необходимо в зоне ближайшего развития, выбирая не одну, а несколько технологий обучения, учитывая разные образовательные потребности обучающихся.

Тестирование (самотестирование) слушателей позволяет определиться в предпочитаемых индивидуальных стратегиях работы с информацией. Путем

тестирования есть возможность каждому конкретизировать свои особенности и предпочтения: индуктивный или дедуктивный подход в работе с массивом информации, анализ или синтез, контекстзависимый или контекстнезависимый (по В.Д.Еремеевой и Т.П.Хризман). Этот фактор также следует учитывать, допуская возможность свободного и открытого формирования групп для совместной деятельности.

Немаловажно знать мнение обучающихся о том, «каким должно быть отношение к новшеству?». В целом отмечаем устойчиво положительное отношение (учитывается выбор нескольких возможных позиций): за доброжелательность - (43% -45%) респондентов, заинтересованность выражают 60%-62% респондентов; за критическое отношение -(25%-31%) ответивших, скептическое отношение не поддерживается (0 %), нейтральное (безразличное) выражают 0,2 %- 0,5% (1- 3 человека из группы). В анализе ответов на данный вопрос обращаемся к примерам и фактам о некритическом заимствовании опыта учителей-новаторов - В.Ф.Шаталова, Е.Н.Ильина и др., обращая внимание на тот факт, что научное объяснение методических систем учителей-новаторов осуществили именно ученые - психологи, дидакты, педагоги.

Столь же важно знать мнение обучающихся о том , «каким должно быть отношение к инициаторам новшеств?» , поскольку ответ также вскрывает ценностное отношение и мотивацию обучающихся: они как бы «примеривают» его на себя, предполагая отношение к себе со стороны профессионального сообщества. Подавляющее большинство респондентов за то, чтобы поддерживать (создавать специальные условия) - (50%- 55% ответов, распространять их идеи среди всего коллектива (42%-44% ответов); за материальное поощрение (17%-20%), поощрять морально - (14%-15% ответов;) за то, чтобы не поддерживать - пусть работают в общем режиме высказываются 1-2 человека из группы (02%-0,04% ответов). Эти результаты свидетельствуют в пользу положительного отношения к тем, кто разрабатывает и/или реализует инновации в коллективе, и как бы авансирует свои возможности.

Существенное значение в характеристике ценностного отношения к инновациям занимает рефлексия мотива сторонников новшеств (вопрос «как Вы считаете, что движет стремлением к инновационной деятельности?»), ответ на который показал выбор в пользу нравственных императивов - стремление к максимальной самореализации - свыше 70% ответов, боязнь однообразия, застоя - 25%-28% ответов.

Учитывая, что анкетирование обучающихся и анализ данных проводится на занятии слушателями совместно с преподавателем, успешно достигаются развивающие цели обучения в системе повышения квалификации: овладение методами научного исследования (диагностика и самодиагностика с помощью анкетирования, анализ, синтез, обобщение, математическая обработка данных, ранжирование статистических данных) и др.; выясняется высокая ценность методологии педагогического исследования, с необходимостью требующего понимания философских, общенаучных и конкретно-научных/специальных знаний, - без которых не могут быть выстроены грамотно концепция и программа инновационного развития образовательной организации и процесса управления этим развитием.

Литература.

1. Институт теории и истории педагогики: 1944-2014. Под ред. д-ра филос. наук. С.В.Ивановой.- М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – с.239-241; с.286-296.
2. Еремеева В.Д. Эффективность деятельности педагога (нейропсихологический аспект). – СПб.: ИОВ РАО, 2002.
3. Перминова Л.М. Самопознание: путь к себе: Методические рекомендации. - СПб.: ИОВ РАО, 1994.
4. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс...докт. пед.наук.–М.:МПГУ, 1995.
5. Перминова Л.М. Самопознание – базовый гуманитарный фактор развития образования // Педагогика, 2011. - №6.

6. Перминова Л.М. Инновационная функция самопознания в образовательном процессе // Инновации в образовании, 2011. - № 8.

ФРГ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЭМПИРИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Писарева Л.И.

Институт стратегии развития образования РАО

Переход большинства европейских стран к непрерывному образованию в рамках проекта Европейского Союза «Lifelong Learning» стал составной частью общеевропейской и национальных образовательных стратегий.

На реализацию идеи непрерывного образования как новой педагогической парадигмы потребовалось несколько десятилетий, начиная со времени признания его необходимости как качественно иного явления, чем просто реформирование образования взрослых, кончая оценкой его социально-экономической, культурологической и практико ориентированной эффективности. Эта идея реализовывалась в процессе взаимопроникновения традиционной системы национального образования и формирующейся системы с ценностно-целевыми установками, постулатами и тенденциями развития образования в рамках ЕС с его принципами непрерывности, общедоступности, преемственности, многообразия образовательных учреждений, приоритетности общечеловеческих ценностей. [1,106]

Возросшие потребности в высококвалифицированных кадрах для различных областей экономики, науки и культуры привели к расширению спроса на различные виды образования и их профилирование, на значительное увеличение числа учебных заведений, включая высшие школы различной направленности, на высокое качество профессиональной подготовки специалистов. Тем самым были созданы предпосылки для организации и проведения разносторонних исследований, нацеленных на изучение, выявление особенностей, возможностей, потребностей и проблем развития непрерывного образования.

К началу XXI в. «Образование длиной в жизнь» становится мировым научным пространством для таких видов его всестороннего изучения с методологических позиций как *эмпирические и междисциплинарные*

исследования и особую зону приложения сил со стороны специалистов различных технических, социальных и гуманитарных отраслей знаний. Рассмотрим их на примере Германии, выбор которой обусловлен тем, что среди европейских стран она лидирует как государство, располагающее самой высокой производительностью труда, где практически успешны все современные отрасли промышленности, а профессиональное образование на всех уровнях подготовки общепризнано во всем мире.

Что касается *эмпирических исследований*, то они были посвящены широкому кругу вопросов, относящихся к различным сегментам системы непрерывного образования, в результате изучения которых оказалось возможным прийти к следующим выводам:

1. На первом месте по мотивации участия в дополнительном образовании взрослого населения страны стоят профессиональные интересы: желания повысить уровень квалификации, обеспечить карьерный рост, мобильность в профессиональной сфере, гарантии спроса на свою профессию. Наибольшим спросом пользуются такие области знаний как экономика, отрасли торговли, сфера услуг (из 24,6% всех работающих в Германии в производственной сфере 1.6% заняты в сельском хозяйстве, лесной и рыбной отраслях производства, 73,8% - в сфере обслуживания). [2, С. 75]. Не менее важным компонентом в пользу желания продолжить профессиональное образование являются сопутствующие ему качества, востребованные в производственной сфере: умение проявить инициативу, самодисциплину, готовность брать на себя ответственность и самостоятельно решать различные проблемы. Умение общаться с партнерами, быть готовыми сменить рабочее место, утвердиться в своей профессии или приобрести новую специальность, а также овладеть навыками работы в группе (коллективе) - важный компонент дополнительного образования для большинства слушателей соответствующих курсов. Из 81,7 млн. населения страны и 41 млн. из них лиц трудоспособного возраста в различных мероприятиях непрерывного профессионального образования приняли участие 8,1 млн. человек, 52,4% мужчин и 47,6% женщин. Наиболее

многочисленны две возрастные категории: 35-45-летние (2,2 млн. человек) и 45-55-летние (2,3 млн. человек), где в отличие от 15-25-летних и 25-35-летних наблюдается перевес доли мужского населения. (2012 г.) [2, С. 75].

2. Второе место по спросу и участию населения (около 30%) в системе непрерывного образования занимают учебные курсы, ориентированные на изучение предметов, выносимых на экзамены в общеобразовательных средних школах (немецкий, английский языки и математика), а также курсы по изучению и совершенствованию иностранных языков. За ними по значимости следуют курсы по расширению знаний о здоровье, в области семейного, эстетического (музыкального, художественного) воспитания и развития ремесел; по торговому делу, то есть, имеющих познавательные, культурно-просветительские, мировоззренческие, политико-образовательные и личностно-ориентированные мотивации. Речь идет о стремлении расширить круг общения с партнерами по интересам в сфере неформального образования; развивать и налаживать деловые и личные взаимоотношения с коллегами по работе или по организации досуга; приобрести такие качества личности как готовность принимать самостоятельные решения при возникновении рабочих или семейных проблем и брать на себя ответственность. Из общего числа всех слушателей 45,1% посещают курсы более широкого профессионального диапазона, 14,1% - в объеме общего среднего образования, 11,3% - с целью повышения профессионального уровня по своей специальности - 0,9% - готовятся к экзаменам в рамках своей специальности. [2, С. 75].

Что касается *междисциплинарных исследований* и их разновидностей мультидисциплинарных, интердисциплинарных, полидисциплинарных, трансдисциплинарных, как видов теоретических и практико-ориентированных исследований, проводимых представителями разных областей научных знаний, то в системе непрерывного образования это сфера приложения творческих сил таких специалистов как экономисты, социологи, технологи, программисты и др., где они в большей или меньшей степени являются представителями технических или гуманитарных наук.

В результате проведенных исследований оказалось возможным прийти к следующим выводам:

1. Концептуальную основу непрерывного образования определяют идеи демократического образования, единства культурного и образовательного пространства, идеи гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, гармонического развития социально ориентированной и ответственной личности.

2. В содержании непрерывного образования социально-экономическая составляющая имеет наибольший удельный вес и превалирует в содержании профессионального образования, культурологическая - доминирует в содержании формального и информального образования или образования взрослых, педагогическая (или социально-педагогическая) - прочно занимает свое место в каждой из них, но с большим или меньшим объемом.

3. В основу социально-экономического компонента непрерывного образования положена теория воспроизводства рабочей силы, формирования рынка труда, принципы конкуренции, предпринимательства и тесной связи с бизнес-сообществом. [3, С. 110]

Статья подготовлена в рамках государственной задачи ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту №27. 8520.2017/ БЧ

Литература

1. Савина А.К., Дудко С.А., Писарева, Л.И., Елкина И.М. Европейский опыт решения проблем подготовки кадров // Педагогика. 2017. № 1. С. 106.
2. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2012. Statistisches Bundesamt. Weinheim. 2013.
3. Писарева, Л.И. Немецкая модель непрерывного образования // Педагогика. 2016. №2. С. 110.

МЕТОДОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СВЯЗУЮЩИЙ ПАТТЕРН СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Редин Л.В.

Казанский национальный исследовательский технологический университет

Создать кадровую основу для инновационного развития экономики (персонала, организации, отрасли), несмотря на кризис во всех направлениях жизнедеятельности человека [2], возможно путем методологизации непрерывного образовательного процесса. Для этого необходимо сведение воедино базовых (всеобщих) принципов, наработанных человечеством как за тысячелетний опыт развития искусства и духовной сферы, так и базовых принципов из области современных научных воззрений, новых технологий (производство) и новых бизнес-моделей в контексте культурных достижений в целом.

Цель методологизации образования – формирование целостно-единого, интегративного, интерактивного (динамично взаимодействующего), рекурсивно-континуального, диалектико-синергийного, фрактально-голографического образа бытия, модели комплексной деятельности [3] и тождественного им стиля (модальности) мышления у обучающихся.

Методологизация образования основывается на сетевых взаимоотношениях изучаемых дисциплин, курсов. Это педагогическое структурирование в едином-целостно связанный комплекс естественнонаучных, технических, технологических, математических, социально-экономических, юридических, философских и гуманитарных знаний. Методологизация образования включает междисциплинарность, мультидисциплинарность, трансдисциплинарность, конвергенцию знаний и дивергенцию возможностей и усиливает взаимопроникновение естественнонаучных, технических, технологических, математических, социально-экономических, юридических, философских, гуманитарных наук, сферы культуры и духовных учений, тем самым оказывая активное диалектико-синергийное влияние на коренные

изменения в области культуры, науки, экономики, техники и технологий, духовной жизни, стимулируя разработку образовательных программ интегративного характера в направлении повышения их идеальности на основе метасистемности, восполнения и неслиянного всеединства.

При этом очень важными в методологизации образования становятся знания собственно о жизни, о принципах ее организации. Актуальным является в методологизации образования восприятие и понимание жизни как информационно-энерго-материально-духовной субстанциональности, неслиянного всеединства (форма, структура), восполнения (процесс) и идеального (любовь, смысл, цель, ценности). Знания законов (паттерна организации) жизни, экологических, эстетических и этических принципов необходимы для проектирования природоподобных, природопочитающих технологий во всех сферах жизнедеятельности, в т.ч. и в образовании. Это способствует усилению мировоззренческого значения изучаемых дисциплин.

Методологическая подготовка в мире, в котором происходят экстремально быстрые изменения во всех сферах жизни, позволит специалисту более или менее свободно, осознано, целенаправленно приобретать новые знания, вписывать их в новый образ мира, менять сферы приложения своих знаний, компетенций и, соответственно, более полно реализовывать свои и общественные интересы и быть конкурентоспособным на рынке труда [4].

Так же необходимо отметить такую важную проблему, которую можно решить путем вышеприведенных изменений в методологизации образования, как функциональная и мыслительная неграмотность специалистов, которая часто проявляется в трудностях понимания текста, при передаче смысла прочитанного, в описании новой информации, в освоении новой терминологии, в практическом применении знаний и т.д. При этом главной проблемой функциональной и мыслительной неграмотности является то, что в этом случае не уделяется внимание проблемам осознания (понимания) новых знаний. А ведь осознание новых знаний способствует развитию творческого и практического отношения к усвоенной информации.

Методологизацию образования (ее содержание и структуру) можно рассматривать как категорию, определяющую качество образования и образованности личности в постиндустриальную эпоху. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете разработана концепция методологии интерактивного метасистемного инновационного мышления (МИМИМ) интегративности (3*МИ), которая находится в основепедагогической системы для подготовки кадров для «экономики новых знаний» и креативно-мыслительно-инновационных компетенций, и включающая:

- ✓ повышение квалификации кадров предприятий и организаций РТ по программе: «Формирование готовности к изобретательской, рационализаторской и инновационной деятельности: основа конкурентоспособности и инновационного развития организаций РТ»,
- ✓ переподготовку педагогических кадров Поволжья и Урала по программе «Педагогика высшей школы»,
- ✓ подготовку в системе академического и прикладного бакалавриата (очной и заочной форм обучения) по направлению 44.03.04 - «Профессиональное обучение», профиль – Химические производства.

Программа повышения квалификации направлена на:

- формирование готовности и раскрытие способностей к изобретательской, рационализаторской и инновационной деятельности;
- понимание методологических основ конкурентоспособности и инновационной, изобретательской и рационализаторской деятельности;
- формирование понимания стратегии создания «пакета» изобретений в профессиональной сфере.
- формирование «сильного» мышления для поиска нестандартных решений с высоким уровнем новизны (патентоспособности), инновационности (коммерческой эффективности), надежности, экологичности и ответственности;
- овладение приемами алгоритмических и эвристических методов решения профессиональных задач.

Программа переподготовки педагогических кадров включает следующие дисциплины, объединенные единой методологией и смыслодержанием:

- «Методология творческой деятельности»,
- «Инновационные процессы в профессиональной деятельности»,
- «Культура логического мышления»,
- «Методы научно-технического творчества»,
- «Методология и технологии формирования компетентностей»,
- «Психология в инженерной деятельности»,
- «Проектная деятельность в системе подготовки специалистов»,
- «Э(сте)тика и э(сте)тическое в профессиональной деятельности».

Программа подготовки бакалавров разработана на основе придания региональному компоненту образования направленности на формирование готовности к созданию нового знания и креативно-мыслительно-инновационных компетенций и включает следующие дисциплины:

- Психология интеллектуальной деятельности;
- Эстетика в профессиональной деятельности;
- Правовые основы образования;
- Результаты интеллектуальной деятельности;
- Управление интеллектуальной деятельностью;
- ТРИЗ-педагогика;
- Методология творческой деятельности;
- Эвристические методы активизации мышления;
- Основы изобретательской деятельности;
- Техническая эстетика и дизайн;
- Инновационные процессы в образовании;
- Проектная деятельность в образовании;
- Прогнозирование в образовании;
- Психология и этика в профессиональной деятельности;
- Управление знаниями;

- Маркетинг и менеджмент;
- Основы потребительской культуры;
- Основы практической риторики и дебатов;
- Квалиметрия в образовании
- Основы научной методологии в образовании.

Литература

1. Мареев С.Н. Из истории советской философии: Лукач-Выготский-Ильенков / С.Н. Мареев. – М.: Культурная революция, 2008 – (AESTETICA). – 448 с.
2. Ernst Ulrich von Weizsäcker & Anders Wijkman Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet, 1st ed. Springer, 2018, 220 p. 46 illus., 42 illus. in color.
3. Белов М.В. Методология комплексной деятельности / М.В. Белов, Д.А. Новиков. – М.: Ленанд, 2018. – 320 с.
4. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. Изд. второе. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.

КОРПОРАТИВНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЯДРО НАУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Романова Е. С.

Московский Государственный Институт Культуры

В настоящее время, после многолетнего затишья популярности корпоративных библиотек, у практических деятелей в организациях вновь появляется интерес к их возрождению. С усилением конкуренции между компаниями роль внутриорганизационного интеллектуального капитала растет, в то же время при текучести кадров существует реальная угроза потери знаний. Одним из способов достижения стабильности в деятельности организаций становится создание корпоративных библиотек. Опора на собственную информационную базу дает возможность компаниям развивать свой персонал, проводить исследования, анализировать специфику отрасли, быть конкурентоспособными на рынке. Вот почему многие организации выделяют корпоративную библиотеку, как одно из приоритетных структур по совершенствованию внутренних коммуникаций и развитию своего персонала. Одним из показательных примеров является сеть центров международной торговли (ЦМТ), представленных во всех странах мира (в стандарт организационной структуры обязательно включена библиотека).

В условиях информационной цивилизации, во время, когда объем информации возрастает с геометрической прогрессией, для того, чтобы быть профессионалом, знающим свое дело, уметь гибко использовать полученную информацию и применять ее на практике, необходимо постоянно совершенствоваться и обучаться. Роль корпоративной библиотеки возрастает в контексте «теории умного работника», провозглашенной Питером Друкером - прародителем современной теории менеджмента – работника, продуцирующего и распоряжающегося информацией. Сегодня, в период затянувшегося мирового и отечественного экономического кризиса первостепенное значение приобретает теория «научающейся» организации. Подход к обучению в организации без отрыва от производства тождественен концепции

научающейся организации, то есть организации, в которой имеет место непрерывное обучение сотрудников на уровне системы с целью создания и управления знаниями, что приводит к улучшениям в результатах деятельности компании. Термин «learning organization» предполагается переводить как «научающаяся организация», а «learning» - «научение». В организациях при создании условий обучения предполагается использовать термин «научение». Таким образом, научающаяся организация - организация, которая создает условия для непрерывного обучения и развития всех работников и, находясь в процессе постоянного самосовершенствования, изменяет таким образом внутреннюю и внешнюю среду организации.

В настоящее время концепция научающейся организации приобретает все большую популярность в бизнес среде. Научающаяся организация способна совершенствовать умения и навыки сотрудников на индивидуальном и коллективном уровнях. В рамках такой организации обучение происходит не только в традиционных формах в виде семинаров, тренингов, но и в процессе трудовой деятельности, когда работники обмениваются своими знаниями и используют полученные знания и экспертные суждения для повышения организационной эффективности.

А. Ортенблад [Ortenblad, 2002] разработал типологию положений о научающейся организации. Он выделил 4 понимания концепции научающейся организации. Первое – традиционное понимание организационного научения, нацеленное на сохранение нового знания в организации. Второе – концепция, рассматривающая научающуюся организацию как организацию, в которой сотрудники обучаются на рабочем месте. Третье понимание научающейся организации – создание организационных благоприятных условий для обучения персонала. Четвертое понимание – структура научения, рассматривающая научающуюся организацию, как гибкую систему. Применяя типологии Ортенблада дадим расшифровку его концепции на примере корпоративной библиотеки в организации.

В действующем Модельном стандарте деятельности общедоступной библиотеки, утвержденной Министерством культуры РФ, библиотека определена как информационная и культурно-просветительская организация или *структурное подразделение организации*, располагающая организационным фондом документов, представляемых пользователям. Опираясь на это положение определим корпоративную библиотеку как структурное подразделение организации, ориентированное на выполнение информационных и культурно-просветительских функций и нацеленное на повышение эффективности работы организации. Фонд корпоративной библиотеки – это прежде всего собрание книг, периодических изданий и других информационных источников для развития корпоративного сообщества сотрудников, стремящихся к созданию, приобретению, передачи и использованию знаний в практической работе. Материалы корпоративной библиотеки нужны не только для самообразования, но и для создания единой информационной среды, обеспечивающей взаимопонимание между сотрудниками.

Аккумулируя практические знания, корпоративная библиотека служит оперативным источником получения информации на рабочем месте для сотрудников разных специальностей. Понимая эффективность наличия в структуре организации собственной библиотеки с единым информационным фондом, инициатором создания библиотек в организациях является руководящий состав. Одним из принципов комплектования фонда является такой, в соответствие с которым добавление литературы происходит после внутреннего рецензирования руководителями, то есть, в библиотеке нет «случайных» книг с неоднозначным контекстом, а сотрудники явно видят, какие книги ему советует работодатель. Это свидетельствует о том, что в компании создана единая информационная среда, объединяющая руководство и персонал единой информационной составляющей. Кроме того, корпоративная библиотека создает условия для коммуникаций, генерации и интеграции новых идей, что положительно влияет на эффективность работы организации. Это

могут быть обсуждения новой информации и приобретенного опыта в профессиональной области, а также внутрикорпоративное средство сплочения и усвоения базовых ценностей компании, смягчение иерархических границ и налаживание взаимопонимания между руководителями и подчиненными, формирование положительного морального психологического климата в коллективе. Организациям с корпоративной библиотекой в структуре характерен непрерывный стратегический процесс, параллельный оперативной деятельности компании.

Начало библиотеки Яндекс заложил один из основателей компании – Илья Сегалович. На тот момент это был единственный шкаф в кабинете. Фонд составляла литература по профильному бизнесу основателя и нескольких сотрудников, которые принесли книги из домашних библиотек. Библиотеку как внутреннее подразделение запустили в 2009 году под руководством отдела персонала. Сейчас в библиотеке представлены разные рубрики: как научно – техническая литература про искусственный интеллект, языки программирования, так и художественная литература, словари, путеводители по разным странам. Фонд состоит из печатных книг, материалов конференций, электронных книг и статей. Всего в библиотеке 5961 экземпляр, 3852 книги. Учет книг и прочтений ведется с помощью FRID-метки, которая занесена во внутреннюю систему. Когда сотрудник собирается взять книгу, он отмечает ее в библиотеке с помощью метки и считывателя в специальном аппарате, таким образом, фиксирует книгу за собой. Возвращая книгу, прикладывая ее к аппарату, она списывается с сотрудника и закрепляется за определенной полкой в библиотеке.

С начала основания библиотеки зарегистрировано 17988 историй прочтения, в среднем это 2248 прочитанных книг в год, 187 прочтений в месяц. Также, сотрудники могут оставить заявку на заказ книг, если она необходима для работы. Каждый месяц заказывают около 30-40 новых экземпляров. Отдельно от корпоративной библиотеки в компании действует система обмена книгами – буккроссинг (в системе не фиксируется).

Так, компанию Яндекс по праву можно назвать читающей, а ориентируясь на цифры прочтений - библиотеку – важной структурной частью организации.

Подводя итог, хочется отметить, что научение посредством корпоративной библиотеки разработано таким образом, чтобы сотрудники могли обучаться на рабочем месте. Корпоративная библиотека в этом случае дает возможности для непрерывного образования и профессионального роста. Плюсом признано считать поощрение диалога, обсуждение полученной информации, знаний, генерацию идей и принятие решения по их внедрению; стимулирование сотрудничества и совместного научения в группах. Работа в группах позволяет общаться, использовать различные стили мышления, что способствует расширению кругозора и видению новых идей, что напрямую влияет на эффективность деятельности организации. Применение полученных знаний на практике позволяет видеть, каким образом результат деятельности сотрудников влияет на организацию в целом, сотрудники несут ответственность за достижение целей и выполнение задач в организации. Показатели эффективности на уровне сотрудников влияют на показатели эффективности на уровне организации. Единственным условием результатов деятельности, связанных с приобретением новых знаний, является наличие системы по приобретению и обмену знаниями, а именно, наличие корпоративной библиотеки в организации.

Список источников:

1. Друкер Питер Ф. Менеджмент. Вызовы XXI века. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 235с.
2. Крейнер С. Ключевые идеи менеджмента. Москва.: Инфра-М, 2002 . – 346с.
3. Модельный стандарт деятельности общедоступной библиотеки. Рекомендации органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам муниципальной власти. Москва, 2014.
4. Ortenblad A.A. Typology of the Idea of Learning Organization// Management Learning. 2002. Vol.33. N 2. P.213-230.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ронжина Н.В.

Российский государственный профессионально-педагогический университет

Важным видом профессионального образования на современном этапе развития общества является профессионально-педагогическое образование (ППО), хотя следует отметить, что данное понятие отсутствует в российских нормативно-правовых документах. Поэтому **первая проблема данного исследования** – уточнить понятие, выявить сущность и место профессионально-педагогического образования в системе профессионального и педагогического образования России. **Вторая проблема**, следуемая из первой, – это обеспечение преподавательскими кадрами образовательных организаций системы среднего профессионального образования. В настоящее время в штате системы среднего профессионального образования работают педагогические работники, среди которых только 28 % имеют профессионально-педагогическое образование и 15 % – высшее педагогическое образование. Следовательно, доминируют (около 3/5) отраслевые специалисты (технологи, техники, инженеры и др.), по своему базовому образованию не отвечающие требованиям профессионального стандарта, хотя у многих из них значительный опыт работы в качестве педагога профессионального обучения [1, с.15]. Авторы данной статьи отмечают, что сложившуюся ситуацию в системе подготовки кадров для СПО можно изменить, в частности, путем их адресной подготовки в системе профессионально-педагогического образования. Несмотря на то, что образовательная траектория педагога профессионального обучения, не имеющего профессионально- педагогической подготовки, индивидуальна, авторы выделяют общие тенденции получения дополнительного профессионально-педагогического образования, соответствующего требованиям профессионального стандарта.

В последние годы весьма динамично развивается нормативно-правовое обеспечение как общего образования, так и профессионального. Достаточно

назвать такие основополагающие документы в сфере образования, как ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС общего и ФГОС профессионального образования нескольких поколений, Приказы Министерства образования и науки и др. Важно отметить, что в настоящее время создается новая система педагогического образования. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» определен особый блок «Образование и педагогические науки» [2]. Но данная система педагогического образования делает, на наш взгляд, акцент в сторону общего образования, поскольку четыре направления подготовки бакалавров представлены для общего образования и одно – для профессионального образования, три направления подготовки магистров для общего образования и одно – для профессионального. Анализ номенклатуры специальностей научных работников по педагогическим наукам также подтверждает названную тенденцию: из семи представленных только одно направление имеет непосредственное отношение к профессиональному образованию: 13.00.08 теория и методика профессионального образования.

Следует обратить внимание и на идею целеполагания, которая должна лежать в основе любой классификации, всякого деления понятий: подготовка преподавателей для системы общего образования и подготовка для системы профессионального образования имеют важные отличия. Да и образовательные организации, реализующие основные и дополнительные образовательные программы для систем общего и профессионального образования, как правило, разные: педагогические вузы и колледжи – для организаций общего образования, а профессионально-педагогические образовательные организации – для организаций профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Совершенно очевидно, что в основе последнего вида образования лежит понятие «профессия», и подготовка обучающихся именно профессиональной

деятельности. Что сегодня представляет собой профессионально-педагогическое образование?

Профессионально-педагогическое образование определяют как «...процесс формирования личности, способной к эффективной самореализации в сфере профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Это образование реализуется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими ФГОС»[4, с.379]. В связи с этим полагаем, что существует потребность в развитии единой преемственной системы профессионально-педагогического образования, отличной от общепедагогического образования.

Подтверждением актуальности поставленной проблемы является введение в действие отдельных, самостоятельных профессиональных стандартов для подготовки педагогов общего образования и педагогов профессионального образования. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» был утвержден приказом Министерства труда РФ от 08.09.2015 № 608 [3]. Под действие стандарта попадают в том числе и преподаватели, и мастера производственного обучения системы среднего профессионального образования. Профессиональный стандарт во многом дополняет и повторяет требования Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздела "Квалификационные характеристики должностей работников образования".

С начала 2017 года стать мастером производственного обучения или преподавателем «с нуля» стало сложнее. Необходимо пройти профессиональную переподготовку, а при отсутствии педагогического образования пройти еще и повышение квалификации по преподаваемому

предмету. Требования профстандарта, предъявляемые к преподавателю системы СПО:

- среднее профессиональное образование – программы подготовки специалистов среднего звена или высшее образование - бакалавриат, направленность (профиль) которого, как правило, соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю);

- дополнительное профессиональное образование на базе среднего профессионального образования (программ подготовки специалистов среднего звена) или высшего образования (бакалавриата) – профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)

При отсутствии педагогического образования – дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения; дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства.

Требования к опыту практической работы определяются следующим образом: опыт работы в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися и (или) соответствующей преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю) обязателен для преподавания по профессиональному учебному циклу программ среднего профессионального образования и при несоответствии направленности (профиля) образования преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)

К необходимым знаниям преподавателя в профстандарте относят осмысление роли преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) СПО и (или) ДПП, и (или) образовательной программе профессионального обучения. Но данное положение не отражает важной идеи встраивания и определения места преподаваемой дисциплины в целостном профессиональном цикле, не отражает особенностей прочтения данной учебной дисциплины, особенно общеобразовательной дисциплины в профессиональной подготовке

студента. Проблема в данном случае видится в том, что историю, русский язык, иностранный язык и другие общеобразовательные предметы читают, как правило, учителя общеобразовательных школ, которые не учитывают специфику приобретаемой профессии студентами и читают свои дисциплины также, как в общеобразовательной школе – одинаково для всех. Это недопустимо в рамках системы СПО. Подготовку преподавателей общеобразовательных дисциплин для образовательных организаций СПО следует строить на другой методологической основе, предполагающей ориентацию на профессию, получаемую обучающимися.

Литература

1. Зырянова Н.И., Дорожкин Е.М., Коротаев И.С. Требования к квалификации педагогических работников системы среднего профессионального образования и результатам их подготовки // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апр. 2017 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 625с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. № 1061 "Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования//Российская газета. 2013.1 ноября.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015г. 608н"Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования". Система ГАРАНТ:<http://base.garant.ru/71202838/#ixzz51yTyZ2aN>
4. Профессионально-педагогические понятия: Словарь /Сост. Г.М.Романцев, В.А.Федоров, И.В.Осипова, О.В.Тарасюк; Под ред. Г.М.Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2005. 456с.

НАУЧНОЕ ПОНИМАНИЕ ТЕРМИНА «СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Рулиене Л.Н., Сэкулич Н.Б.

Бурятский государственный университет

Ключевыми драйверами развития образовательного процесса современного университета являются массовые онлайн-курсы, облачные технологии, большие данные, дополненная реальность и другие, которые связаны друг с другом в режиме реального времени и самонастраиваются под потребности пользователей. Современный этап цифровой революции в образовании характеризуется возрастающей виртуализацией учебного процесса и, как следствие, преобладанием фрагментарного мышления, усилением разрыва между традиционными и инновационными образовательными технологиями. Эти и другие риски можно преодолеть путём интеграции технологий аудиторного и электронного обучения в условиях интерактивной электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

Интерактивная ЭИОС как инфраструктура образовательного процесса университета, средство формирования ИКТ-компетенций студентов в условиях современной цифровой революции включает информационные и электронные образовательные ресурсы, средства и технологии (обеспечивающие эффективное использование этих ресурсов в информационно-педагогическом и информационно-компьютерном взаимодействии, удовлетворение постоянно возрастающих информационно-образовательных потребностей студентов и преподавателей); создание интерактивной ЭИОС предполагает разработку и внедрение программно-технических средств (модулей, сервисов, баз данных), разработку компонентов и уровней ИКТ-компетенций, электронных учебных курсов и требований к ним, методических рекомендаций по использованию ресурсов ЭИОС и программы курсов повышения квалификации преподавателей, ресурсов портала электронного обучения и личного кабинета, видео-канала.

Благодаря развитию ЭИОС, в последнее время широкое распространение получило смешанное обучение (blended learning, mix-blended learning) и электронное обучение (eLearning). Под смешанным обучением [3] понимается обучение, в котором применяются различные событийно-ориентированные методики и схемы управления процессом обучения, такие как face-to-face learning (обучение в аудитории) и eLearning. Смешанное обучение (Blended learning) представляет комбинированный образовательный подход, когда учебные занятия в аудиториях университета совмещаются с дистанционным обучением: лучшие занятия в учебных аудиториях комбинируются с лучшей практикой дистанционного обучения [4].

Смешанное обучение строится на взаимодействии студентов не только с интерактивной ЭИОС посредством компьютера, но и с преподавателем в активной форме (очной и дистанционной), когда изученный самостоятельно материал обобщается, анализируется и используется для решения поставленных задач [1]. Смешанное обучение имеет ряд преимуществ и особенностей для обучающего и обучаемого: возможность лично обсудить и разобрать с преподавателями наиболее сложные моменты; удобный график, выстраивание индивидуальной образовательной траектории. Все это позволяет студентам овладеть ИКТ-компетенциями, предметными знаниями, навыками и умениями.

В смешанном обучении происходит взаимопроникновение классического (аудиторного) стиля образования с упором на профессионализм, результативность процессов передачи знаний, инструктивизм и неклассического, характеризующегося междисциплинарным подходом, преобладанием диалогизма. На основе принципа дополнительности строится единая образовательная система, в которой происходит интеграция различных форм получения образования (очной, заочной, экстерната) [2, с. 131].

В смешанной модели обучения, сочетающей методы, формы традиционного академического и инновационного обучения на основе информационно-коммуникационных технологий, представлен принцип

дополнительности [2, с. 129-130], сочетание лучших практик традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий. Так, самостоятельная работа студентов происходит в дистанционном режиме в условиях ЭИОС, при этом очные занятия могут стать более насыщенными и эффективно организованными в аудиторной форме.

Учитывая накопленный научно-практический аппарат практики blended learning, мы в данном исследовании вводим понимание термина «смешанное обучение», рассматриваемое нами как интеграция технологий инновационного (электронного) и традиционного (аудиторного) обучения. В современном российском образовании на данный момент происходит начальный этап становления и развития смешанного обучения. В русскоязычной педагогической литературе встречаются смежные термины, обозначающие смешанное обучение: «интегрированное», «комбинированное» или «гибридное» обучение, что свидетельствует о том, что еще не закрепилось само понятие и содержание этого явления.

Таким образом, мы вводим научное понимание термина «смешанное обучение» — интеграция технологий инновационного (электронного) и традиционного (аудиторного) обучения, реализующая в современных условиях очно-дистанционный формат обучения, в котором сочетаются и дополняют друг друга технологии контактного (аудиторного) и бесконтактного (электронного) обучения, используются асинхронные (офлайн) и синхронные (онлайн) дистанционные образовательные технологии.

Интеграция технологий электронного и аудиторного обучения позволяет организовать реальное межличностное эмоциональное взаимодействие студентов между собой и с преподавателем для обсуждения учебной информации, разработанной и опубликованной в ЭИОС.

Полагаем, что обоснование процесса интеграции технологий электронного и аудиторного обучения развивает дидактические основы использования ИКТ в образовании.

Список литературы:

1. Глушкова С.Ю. Модель формирования информационной компетенции в условиях очно–дистанционной формы обучения // Молодой ученый. — 2014. — №9. — С. 464–467.
2. Рулиене Л. Н. Организационно-педагогический метакомплекс в развитии образовательного процесса современного университета: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.01/ Москва, Институт теории и истории педагогики РАО, 2013. - 441 с.
3. Стариченко Б.Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. Понятийный аппарат электронного, дистанционного и смешанного обучения в методологии парадигмального подхода. [Электронный ресурс] – Режим доступа:
<http://webconf.irro.ru/index.php/stati/sovremennye–tekhnologii–elektronного–obucheniya/item/15–tezisy>
4. Ширшов Е.В. Теоретические основы системно-дидактического обеспечения образовательного процесса в условиях информатизации общества : монография / Е. В. Ширшов, Т. С. Буторина. - Архангельск : Сев. (Арктический) федеральный ун-т , 2011 - 434 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Рыбакина Н.А.

Центр развития образования городского округа Самара

Быстрый рост и столь же быстрое устаревание информации в постиндустриальном обществе обусловили актуальность перехода к парадигме непрерывного образования [1]. С ее позиций образовательный процесс представляет собой наращивание личностного, морально-нравственного, общекультурного и профессионального потенциала человека на протяжении всей жизни [2].

Как известно, учебная деятельность – это деятельность, направленная на себя. Ее результатом являются качества самого обучающегося, его индивидуальные личностные приращения, которые приобретаются в процессе овладения содержанием образования. А характер приращений зависит от особенностей механизмов усвоения обучающимся содержания образования.

Однако до сих пор в педагогической науке внимание уделяется в основном условиям и механизмам (формам, методам, средствам, технологиям) организации деятельности педагога по передаче обучающимся информации, а механизмы осуществления познавательной деятельности обучающимися, которыми он должен бы владеть, раскрыты явно недостаточно. В лучшем случае школьников, студентов учат способам решения учебных задач, выполнения заданий, поиску необходимой информации.

Процесс решения учебной задачи обычно сводится к последовательности действий, выполнение которых может обеспечить приращение когнитивного ресурса личности в виде «формальных знаний». Этот термин давно появился как обозначение того феномена, что многие обучаемые, не способны применять полученные таким образом знания на практике. Кроме того, предметные действия, как утверждает А.А. Вербицкий, не несут в себе нравственной компоненты [3], поэтому не могут обеспечить приращение нравственного

ресурса личности. Это привело к отрыву воспитания от обучения, выведению воспитания во внеклассные и внеаудиторные формы

Возможность разрешения проблем «формальных знаний» и отрыва воспитания от обучения появилась в условиях реализации компетентного подхода как основного направления модернизации российского образования. Этот подход ориентирует обучающегося на усвоение знаний как средства осуществления практических (школа) и профессиональных (колледж, вуз, структура повышения квалификации) компетенций. Во ФГОСах содержатся также требования к воспитанию личностных качеств обучающегося, к решению, таким образом, задач его воспитания как специалиста и гражданина.

Реализация компетентного подхода предполагает и формирование умений учиться, которые должны служить человеку средством его движения по ступеням непрерывного образования. С развиваемых нами позиций, речь должна идти не только об умении учиться, но и воспитываться, об «образовательной компетенции».

Образовательная компетенция это, с одной стороны, определенный теоретический конструкт, раскрывающий сущность познавательного механизма обучающегося, а с другой – инструмент или средство образовательной деятельности, обеспечивающее развитие человека как субъекта познавательной и будущей практической или профессиональной деятельности в системе непрерывного образования [4].

Структурно образовательная компетенция представляет собой трехмерную интегральную совокупность, по сути, систему обретения в процессе образовательной деятельности (посредством интеллектуальных операций, практических действий или поступков и действий самоконтроля личностных ценностей и смыслов) *когнитивного, социального и рефлексивного опыта*; систему, обладающую свойством инвариантности и обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями практического действия и поступка.

Инвариантность образовательной компетенции выражается в том, что выполняемая обучающимся образовательная деятельность на любой ступени системы непрерывного образования состоит из трех взаимосвязанных компонентов единой образовательной деятельности: предметного или предметно-технологического (когнитивного), социального, включая морально-нравственный, и рефлексивного.

Это означает, что каждая конкретная компетенция, требуемая ФГОС, формируется в некотором трехмерном пространстве образовательной деятельности, задаваемом этими тремя компонентами или координатами. Функции образовательной компетенции состоят в том, чтобы задавать эту «рамку» и включать интеллектуальные, практические и рефлексивные функции в процессе формирования каждой конкретной компетенции.

Таким образом, образовательную компетенцию можно рассматривать в качестве инструмента овладения познавательной и практической или профессиональной деятельностью, которая, как писал А.М. Новиков, позволяет самостоятельно, на основе осознанной потребности сориентироваться в ситуации, сформулировать цель, условия ее достижения и в соответствии с ними «определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достичь цели» [5, с.103].

Формирование образовательной компетенции возможно только на основе адекватной психолого-педагогической теории, способной обеспечить моделирование в учебной деятельности предметного (предметно-технологического), социального и морально-нравственного содержания социальной жизни и предстоящей профессиональной деятельности обучающегося. Теоретический анализ показал, что такими возможностями обладает теория контекстного образования А.А. Вербицкого [2], [3] и др. Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного образования с методологией компетентностного подхода позволила разработать

компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе [6].

Использование образовательной компетенции как средства познавательной деятельности и в то же время как ее результата (поскольку она сама формируется в этой деятельности) делает акцент на единице организации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, в качестве которой выступает учебная тема. В ее рамках обучающийся овладевает конкретными компетенциями, заданными ФГОС через формирование:

– *когнитивного опыта*, формируемого в контексте реализации предметного (предметно-технологического) компонента учебной деятельности, обеспечивающего упорядочение уже имеющейся у человека информации и усвоение, хранение, и использование поступающей новой информации;

– *социального опыта*, формируемого в контексте реализации социального компонента учебной деятельности, обеспечивающего: продуктивную собственную и совместную деятельности; усвоение морально-нравственных норм, принятых в обществе и данном профессиональном сообществе и тем самым достижение целей воспитания в одном потоке образовательной деятельности;

– *рефлексивного опыта*, формируемого в контексте реализации рефлексивного компонента учебной деятельности, обеспечивающего: способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею на основе анализа и осознания проблемных точек, оснований принимаемых обучающимся решений и трудностей в процессе образовательной деятельности.

Предметный, социальный и рефлексивный компоненты учебной деятельности выводят деятельность обучающихся за рамки предметной одномерности, обеспечивают ее проектный характер в процессе завершения каждого цикла продуктивной деятельности, результатом которой выступает обогащение обучающегося новым познавательным, технологическим, социальным и жизненным опытом. Внутри каждого цикла реализуется последовательность академической, квазисамостоятельной и самостоятельной

деятельности школьника (в вузе – академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента).

Таким образом в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания разрешается главный парадокс образования: цели учебной деятельности задаются извне программой, учителем: цели самореализации задаются самим обучающимся, а знания (цели образовательной программы) становятся ее средством. Формирование «образовательной компетенции» выступает основой овладения целостной деятельностью: на этапе общего образования – предметной и отчасти практической, на уровне профессионального образования – профессиональной.

Итак, образовательная компетенция выступает средством и основой овладения целостной деятельностью: на этапе общего образования – предметной и отчасти практической, на уровне профессионального образования – профессиональной.

Литература

1. Рыбакина Н.А. Непрерывное образование как новая образовательная парадигма // Научное образование: гуманитарные исследования. 2013. №3. С. 14-22.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М. МПГУ, 2017. 268 с..
3. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 3-16.
4. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. «Образовательная компетенция» как инвариантная основа формирования общих и профессиональных компетенций в системе непрерывного образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 15-й международ. конф. (второй этап). Ярославль, 2017. 1 электрон. диск (CD-ROM).
5. Новиков А.М. Основания педагогики. / Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Издательство «Элвис», 2010. 208 с.

6. Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. Том 19 №2. С. 31-50.

КОРРЕЛЯЦИЯ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА : ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Савина А.К.

Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Общественные, экономические и технологические изменения, происходящие в современном мире *формируют новое видение профессионального образования, задача которого вооружать учащихся знаниями, умениями, личностными и общественными компетенциями, а также сформировать интересы и обеспечивать полноценную подготовку к началу трудовой деятельности и непрерывному образованию.* Потенциальное трудоустройство молодежи на современном рынке труда, зависит как от уровня общеобразовательной подготовки будущих специалистов, которая лежит в основе приобретенной профессии и общих компетенций, и становится базой для дальнейшего повышения профессиональных квалификаций в течение всей жизни, так и от приобретенной профессии [1] *Профессиональное образование в современном мире ориентировано на установление тесной взаимосвязи между общим и профессиональным компонентом с акцентом на формирование ключевых компетенций будущих специалистов.*

Что понимается под корреляцией в образовании?

Термин *корреляция* латинского происхождения *correlatio* – взаимозависимость, взаимосвязь предметов, понятий, проблем, явлений [2] Существует множество определений , из которых нами выбраны два – традиционное, в соответствии с которым под корреляцией в обучении понимается синхронизация близкого по смыслу содержания, относящегося к разным учебным дисциплинам (истории и литературы; математики, физики и географии и др). *Современное понимание корреляции предполагает смысловую взаимосвязь учебного материала по разным учебным дисциплинам и создание систем, интегрирующих содержание этих*

дисциплин. Такая корреляция способствует трансферу знаний из одного учебного предмета в другой, пробуждает и развивает научное мышление и обеспечивает понимание смысла теоретического и практического применения знаний [3].

В качестве синонима нередко употребляется термин *интеграция*, который, являясь термином более широкого значения, полностью поглощает педагогический смысл понятия корреляция, являющегося подчиненным по отношению к интеграции. *Корреляция прежде всего обозначает наличие общего тематического поля, которое составляет близкое по смыслу содержание, относящееся к разным учебным дисциплинам. [4].*

Цель данной статьи показать одно из важнейших и актуальных направлений перестройки польской системы профессионального образования, направленной на приведение его в соответствие с требованиями современного этапа технологического развития производства к качеству подготовки будущих специалистов. Применяемая в Польше многоуровневая корреляция общего и профессионального содержания образования способствует формированию ключевых компетенций, обеспечивающих выпускникам профессиональных учебных заведений успешное функционирование на современном рынке труда.

Концепция совершенствования профессионального образования разработана польскими специалистами при финансовой поддержке Европейского Союза в рамках Европейского Общественного Фонда [5].

Значительная автономия, которая предоставляется польским профессиональным учебным заведениям, способствует формированию собственного видения способов реализации государственных образовательных стандартов, допускающих глубокую корреляцию общего и профессионального образования. Вся ответственность за процесс корреляции между общеобразовательными и профессиональными предметами / модулями; между профессиональными теоретическими и практическими предметами, а также корреляции в области методических концепций, интегрирующих

содержание из разных учебных дисциплин, ложится на профессиональные учебные заведения, осуществляющие этот процесс [1].

Каковы цели глубокой корреляции общего и профессионального образования в профессиональном учебном заведении?

По утверждению польских специалистов корреляция общеобразовательных и профессиональных учебных дисциплин , способствует трансферу знаний из одной учебной дисциплины в другую; корреляция пробуждает и развивает научное мышление обучающихся; обеспечивает понимание множественности способов применения знаний; формирует в умах учащихся понимание единства окружающего мира; обеспечивает приобретение профессиональных квалификаций, основывающихся на глубоких общеобразовательных знаниях; является одним из факторов, влияющих на повышение качества профессионального образования и др.

Корреляция рассматривается специалистами как ***процесс***, состоящий из нескольких этапов, результатом которого является разработка детального плана всего учебного процесса, реализуемого на основе идеи корреляции. От качества этого процесса зависит достижение намеченных целей. На основе накопленного опыта польскими специалистами разработана ***методология внедрения корреляции общего и профессионального образования*** в работу профессионального учебного заведения, которая предполагает :

- создание специализированной группы, состоящей из преподавателей профессионального учебного заведения по вопросам корреляции общего и профессионального образования, для разработки концепции корреляции и ее практической реализации. В составе группы - директор или заместителя директора учебного заведения; руководитель мастерских, заведующий лабораторией или руководитель практической подготовки, хорошо знакомый с материальной базой учебного заведения, компетенциями педагогических кадров и сотрудничающих с учебным заведением работодателей; учителя по основным и смежным профессиям; учителя определенной группы

общеобразовательных предметов, которым предстоит реализовать процесс корреляции. Состав корреляционной группы, в которой могут участвовать и другие компетентные лица, может подвергаться изменениям в зависимости от потребностей, возникающих в процессе реализации конкретных задач.

Группа по вопросам корреляции занимается решением нескольких основополагающих задач, в числе которых:

- сбор и анализ основополагающей государственной и школьной документации, лежащей в основе организации учебного процесса в профессиональном учебном заведении (распоряжения министерства образования, государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования, учебные планы и программы, одобренные школой формы планирования индивидуальной учебной деятельности учителей, признанные педагогическим коллективом концепции корреляций теоретических и практических знаний и другая документация);

- выбор двух или большего количества учебных дисциплин общеобразовательного цикла, содержательно связанных с изучаемой профессией, для углубленного изучения. Выбор учебных дисциплин для изучения в расширенном объеме происходит в результате консультаций директора учебного заведения с советом учебного заведения или педагогическим советом, советом родителей и ученическим самоуправлением, с учетом специфики профессии, к которой готовит данное профессиональное учебное заведение, интересов учащихся, а также организационных, кадровых и финансовых возможностей учебного заведения. Избранные предметы подвергаются корреляции с предметами / модулями профессиональной подготовки. В обязательном порядке в расширенном объеме изучается один из следующих предметов: география, биология, химия, физика или математика. Второй общеобразовательный учебный предмет для углубленного изучения избирается учащимися из числа остальных общеобразовательных дисциплин, фигурирующих в учебном плане учебного заведения : родной язык, современный иностранный язык, язык национального меньшинства,

этнический или региональный язык, обществоведение, история, история музыки, история искусства, латынь и античная культура, философия и др.

Группа педагогов, работающая по вопросам корреляции имеет право (если для этого имеются соответствующие условия) ввести больше, чем два, общеобразовательных предмета для углубленного изучения. Углубленное изучение двух или большего количества избранных общеобразовательных предметов осуществляется или по модернизированным действующим учебным программам с учетом требований изучаемой специальности или же по этим дисциплинам разрабатываются новые программы;

- разработка учебного плана, содержащего общеобразовательные и профессиональные учебные дисциплины (так называемой предметной программы) и общеобразовательные предметы и модули (так называемой модульной программы). Директору учебного заведения предоставляется возможность осуществлять гибкий подход к организации учебного года в рамках отдельных семестров, недель и даже дней;

- разработка обоснования концепции корреляции теоретического и практического обучения профессии, в которой рассматриваются вопросы опережающего изучения базовых учебных дисциплин, составляющих основу подготовки по конкретной профессии или группе профессий; соотнесение во времени изучения теоретических и практических учебных дисциплин. Исключением является модульная подготовка к профессии, которая изначально предусматривает тесную интеграцию теории и практики;

- распределение конкретных функций среди учителей, участвующих в разработке корреляционного процесса в профессиональном учебном заведении обеспечивает взаимодействие и сотрудничество всего педагогического коллектива в реализации принятой концепции корреляции. Включение этих функций в индивидуальные планы учебной работы учителей по предметам или модулям. При разработке планов учитывается информация о материальной базе школы, ее кадровых возможностях, уровне достижений учащихся. Планы индивидуальной работы учителей разрабатываются с

учетом принципа синхронизации действий всего педагогического коллектива, от которого во многом зависит достижение поставленных целей;

- разработка методических концепций формирования у учащихся важнейших умений применения теоретических и практических знаний в условиях интеграции содержания образования по разным учебным дисциплинам : планирования, организации, оценки и ответственности за достигаемые результаты, взаимодействия в различных ситуациях, умения отстаивать собственное мнение и учитывать мнение других; умения творчески решать проблемы, вести поиск, систематизировать и использовать информацию, поступающую из разных источников; развивать умственные способности и личные интересы; приобретать новые методы и техники решения конфликтов и общественных проблем.

В ряду рекомендуемых и применяемых методов обучения, способствующих формированию этих умений, наиболее часто встречается метод проектов, который обеспечивает доминирование процесса учения над обучением. Реализация межпредметных проектов является формой интеграции содержания образования и практического применения знаний и умений; формирования у учащихся умения работать в коллективе и сотрудничать с преподавательским составом; способом развития сотрудничества между учителями, курирующими данный проект.

Этот метод создает условия для тренинга в решении проблем и требует от исполнителя умения планировать, организовывать и нести ответственность за результаты своей деятельности. В соответствии с принципом перехода от более простого к более сложному, учащиеся начинают с реализации общеобразовательных проектов, переходят к «общепрофессиональным» проектам и завершают профессиональными проектами, используя при их реализации знания из разных учебных дисциплин.

Плановое применение метода проектов, который официально присутствует в учебном плане учебного заведения, требует от всего

педагогического коллектива глубокой корреляции знаний по всем изучаемым учебным предметам.

- мониторинг эффективности межпредметной корреляции осуществляется на уровне учебных планов и программ; индивидуальных планов учебной работы учителей; концепции интеграции содержания образования и практического применения приобретенных знаний и умений. Мониторинг проводится для информирования учащихся, родителей и опекунов учащихся, педагогического совета, органов, управляющих учебным заведением, местных органов системы управления образованием, а также локальной среды, в которой оно функционирует.

В чем польза для обучающихся от корреляции общего и профессионального образования?

Умело проводимая корреляция и синхронизация общего и профессионального образования способствует достижению учащимися целей общего и профессионального образования; интеграция содержания образования по разным учебным дисциплинам формирует у учащихся целостное понимание процессов, явлений и комплексное восприятие окружающего мира; соединение теории с практикой дает учащимся понимание возможности практического применения знаний не только в профессиональной, но и в повседневной жизни; многоуровневая корреляция общего и профессионального образования способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для функционирования на современном рынке труда; организация образовательных проектов способствует практическому решению задач и формированию различных умений, востребованных не только на рынке труда; соединение корреляции с активными методами обучения усиливает у учащихся интерес и мотивацию к достижению главной цели - приобретению общих и профессиональных знаний и умений, обеспечивающих подготовку к экзаменам, профессиональной деятельности и дальнейшему образованию.

Что приобретают учителя, осуществляя корреляцию общего и профессионального образования?

Сотрудничество учителей в сфере корреляции содержания общего и профессионального образования повышает качество модифицированных или разработанных программ для расширенного изучения по общеобразовательным предметам; сотрудничество учителей общеобразовательных и профессиональных предметов способствует эффективной разработке индивидуальных планов работы, обмену опытом преподавания и организации ученических практик; процесс подготовки к реализации проектов и само их выполнение укрепляет сотрудничество учителей общих и профессиональных предметов: они совместно определяют темы проектов, устанавливают главные предметы, необходимые для реализации проектов по каждой отдельной профессии; устанавливают единые требования к оценке проектов и др.

К чему может привести отсутствие корреляции?

Отсутствие корреляции в профессиональном учебном заведении между общими и профессиональными учебными дисциплинами снижает эффективность учебного процесса и приводит к изолированному «предметному» обучению, которое не способствует комплексному восприятию учащимися окружающего мира, приводит к повторам в содержании образования, которые ведут к необоснованной дополнительной затрате учебного времени; отсутствие синхронизации между различными учебными дисциплинами мешает учащимся понять многообразие возможностей теоретического и практического применения знаний и умений; отсутствие опережающей общеобразовательной подготовки осложняет овладение теоретическими профессиональными знаниями; недостаточная теоретическая профессиональная подготовка к реализации практических задач, возлагает дополнительные задачи на преподавателей практики по ликвидации существующих пробелов в знаниях учащихся.

От учителей, участвующих в корреляции общих и профессиональных предметов, требуется предельно добросовестное отношение к этому процессу.

Не допускается превалирование какой - либо из учебных дисциплин; перед школой, реализующей принцип корреляции поставлена задача найти консенсус между двумя приоритетами – общим и профессиональным образованием и такое решение проблемы, которое способствовало бы достижению как общеобразовательных, так и профессиональных целей образования.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 27.8472.2017/БЧ



Литература

- 1.KształceniezawodoweIustawiczne. Zalozenia projektowanych zmian. Informanor MEN. Warszawa. – 2010
2. Tokarski J. Słownik wyrazow obcych/ PWN/- Warszawa – 1980
- 3.Okon W. Nowy słownik pedagogiczny. Wydawnictwo akademickie “ Zak”/- 2007
- 4.Reforma oswiatowa. Słownik terminow stosowanych w szkolnictwie. Biala Podlaska - 1997
5. Korelacja kształcenia ogolnego I zawodowego. Krok po kroku. Szkoła zawodowa - szkoła pozytywnego wyboru. Warszawa. - 2013.

КЛАСТЕРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э.

Казанский государственный архитектурно-строительный университет

Одной из основных проблем современного образования является повышение его качества. Как отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [1], качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Качество образования оказывает влияние на процесс социализации будущего специалиста. Оно связано со всеми сферами образовательного процесса: с учебной и внеучебной деятельностью как важнейшими составляющими образовательного процесса в учебном заведении. На повышение качества образования направлен компетентностный подход, определяющий современное представление о результативно-целевой основе образовательного процесса и о развитии профессионально значимых личностных качеств обучающихся при его реализации. Данный подход задает цель образования в терминах ожидаемого результата, в качестве которого выступает понятие «компетенция» – способность применять знания, умения и профессионально значимые личностные качества для успешной деятельности в определенной области. При этом федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в качестве требований к результатам образования задают формирование у выпускника вуза не только профессиональных, но и общекультурных компетенций, связанных с важными профессионально значимыми личностными качествами современного специалиста.

В образовательных организациях высшего образования усилия профессорско-преподавательского состава направлены на создание условий, способствующих как повышению качества профессиональной предметной подготовки студентов, так и их личностному развитию.

Понятие «качество образования» понимается в широком и узком смысле. Качество образования в широком смысле определяет образование как гарант национальной безопасности, один из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности государства, а миссию образовательных организаций в возрождении смыслообразующей роли образования в жизни каждого человека и всего общества. В узком смысле качество образования может рассматриваться как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков, интеллектуального развития и нравственных качеств выпускников. В узком смысле качество образования складывается из таких компонентов, как качество образовательной (учебной) программы; качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе; качество обучающихся (в том числе – «на входе» – качество абитуриентов); качество средств образовательного процесса (материально-технической, экспериментальной базы; учебно-методического обеспечения; используемых учебных аудиторий; транслируемых знаний и др.); качество образовательной технологии. Перечисленную совокупность компонентов можно определить и как систему научно-методического обеспечения качества образования. Качество профессионального образования – это фактор конкурентоспособности образовательной организации на рынке образовательных услуг. На практике конкурентоспособность образовательной организации чаще всего оценивается по следующим критериям [2]: качество условий подготовки специалистов; качество реализации государственного образовательного стандарта; качество профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающее их востребованность на рынке труда. Рассмотрим эти критерии подробнее.

1. Качество условий, влияющих на подготовку специалиста, определяется на основе образовательных стандартов, которые должны составлять систему критериев и показателей, затрагивающих все сферы жизнедеятельности образовательной организации. К таким условиям, на наш взгляд, можно

отнести: профессионально-педагогическую подготовку преподавателя и её влияние на обеспечение качества образования; уровни информационного, научно-методического, нормативно-правового и материально-технического обеспечения образовательной организации; уровень руководства деятельностью профессиональной школы и качество подготовки управленческого аппарата.

2. Качество реализации государственного образовательного стандарта. Процесс реализации образовательных стандартов – это процесс подготовки специалистов в соответствии с требованиями: освоение образовательных стандартов как норм деятельности; внедрение стандартов в процесс подготовки специалистов в виде учебных планов, программ, методического обеспечения; обеспечение требований к минимуму содержания подготовки специалистов в учебном процессе. Одним из основных способов оценки процесса реализации образовательных стандартов в учебном процессе является анализ учебных планов, программ учебных дисциплин, регулярный контроль содержания подготовки будущих специалистов, который осуществляется независимой комиссией, в состав которой входят ведущие педагоги самой образовательной организации, представители предприятий и организаций соответствующего профиля, ученые, занимающиеся данной проблемой. Соответствие преподавания отдельных учебных дисциплин требованиям образовательного стандарта выявляется способом взаимного посещения занятий, контрольных посещений занятий ведущими методистами; аттестации преподавателей (содержание и форма анализа занятий, отзывы обучающихся, результаты учебной деятельности обучающихся, тестирование). Оценка качества производственной практики возможна способом проведения специальных студенческих конференций по итогам практики. Соответствие учебного проектирования требованиям образовательного стандарта осуществляется методом анализа проектов специальной комиссией. При этом целесообразно поручить такой комиссии проведение конкурса на лучшие курсовой и

дипломный проекты по специальностям, контрольные срезы знаний обучающихся.

3. Качество профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающее их востребованность на рынке труда. Критерием может служить уровень квалификации выпускников профессиональных образовательных организаций. Квалификация – это уровень и вид профессиональной деятельности, характеризующий возможности специалиста решать определенные производственные задачи. Оценить квалификацию можно на экзаменах. Экзаменационные требования определяются спецификой профессиональной деятельности и уровнем требований к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для эффективной и безопасной деятельности на конкретном рабочем месте. При этом оценивается в основном содержание образования в подготовке специалиста. Наиболее точное представление об уровне квалификации можно получить по результатам деятельности. Оценка результатов деятельности может происходить по определенным показателям: соответствие профессиональному стандарту, соответствие технико-технологическим требованиям, техника безопасности, производительность и другим.

Наряду с вышеназванными критериями, одним из факторов повышения качества подготовки служит кластеризация образования [3-7].

Образовательный кластер, построенный на интеграции науки, образования и производства, обладает значительными преимуществами в области повышения качества образования и конкурентоспособности образовательной организации.

К таким преимуществам относятся [8]:

во-первых, в кластерах эффективно используются внутренние ресурсы участников кластера (материальная база, кадры, научно-информационный потенциал, финансы, инфраструктура);

во-вторых, в кластерах выше качество подготовки, выпускники более востребованы на рынке труда, лучше соответствуют требованиям производства;

а социальное партнерство участников кластера с работодателями позволяет гарантировать выпускникам трудоустройство по выбранной специальности при ясной перспективе карьерного роста, у образовательных организаций появляется стимул к улучшению их материальной базы, а у преподавателей – возможность повысить свой профессиональный уровень;

в-третьих, в сферу образования вводится наиболее современное предметное и технологическое содержание, более эффективно используются образовательные технологии, технические средства обучения, учебные мастерские и другое оборудование;

в-четвертых, обеспечивается преемственность образования разных уровней, сокращаются сроки подготовки за счет интеграции содержания обучения, реализации принципа преемственности в целях, содержании, методах, формах, средствах обучения;

в-пятых, обеспечивается организация многоуровневого и непрерывного профессионального образования.

Таким образом, из вышесказанного можно заключить, что обеспечение качества образования – сложная и многоаспектная задача, требующая взаимодействия всех заинтересованных в нем субъектов, прежде всего, самих обучающихся, работодателей, работников управления образованием.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва: Эксмо, 2013. 53 с.
2. Мухаметзянова Г.В. Основные тенденции развития системы профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова // Специалист. 2009. № 11. С. 2-9.
3. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятий: Монография. - Казань: КГАСУ, 2012. 165 с.
4. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: Монография. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.

5. Корчагин Е.А. Интеграция как основа уровневого профессионального образования в научно-образовательном кластере // Высшее образование в России.2013.№6. С.19-25.

6. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями. // Вестник Казанского технологического университета. 2008. № 3. С. 241-245.

7. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Оценка ключевых компетенций студентов строительного вуза // Казанский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 30-35.

8. Что такое кластер в образовании? Определение кластера. – Сайт: www.VoprosBlog.ru/chto-takoe-klaster-v-obrazovanii.

ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ

А.М.НОВИКОВА

Сковородкина И.З.

Академия социального управления

Герасимов С.А.

Архангельский индустриально-педагогический колледж

Одной из приоритетных задач модернизации системы профессионального образования в Российской Федерации и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования нового поколения является подготовка квалифицированных рабочих, служащих, востребованных в современных динамичных социально-экономических условиях. Тип работника, формирующийся в новых условиях, как отмечал А.М.Новиков, «...более независим, более изобретателен и не является более придатком машины. Новые работники значительно более похожи на независимых ремесленников, чем на взаимозаменяемых рабочих конвейера. Они лучше образованы. Они предпочитают работать бесконтрольно для того, чтобы выполнять свою работу так, как это они считают нужным. Они привыкли к изменениям, неясности ситуации, гибкой организации... у работника нового типа труд становится способом самовыражения» [3, с.301-302]. Кроме того, он обращал внимание на то, что: «Общество, в котором образованность становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к школам в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее» [3, с.303]. Обобщая специфику инновационного обучения, он выделял такие его черты, как: «открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей», и особенно - «способность к совместным действиям в новых ситуациях» [3, с.303]. Однако проявление фактов нетерпимости (межличностной, межнациональной, межрелигиозной, межкультурной) в детской и молодежной среде, не позволяет развивать эту

способность и выступает необходимостью формирования толерантности у учащейся молодежи. Решение данной проблемы приобретает особое значение в системе среднего профессионального образования (далее по тексту СПО). Несомненно, что ведущую роль в этом процессе могут и должны сыграть педагогические работники, в частности, мастера производственного обучения, имеющие опыт практической профессиональной деятельности. Важно построить профессиональное образование в СПО концептуально, технологично и практико-ориентированно, на что указывал А.М.Новиков [3].

Формирование педагогической компетентности в области воспитания толерантности студентов – будущих мастеров производственного обучения возможно в процессе освоения программы учебной дисциплины «Воспитание толерантности у учащейся молодежи», введенной в вариативную часть образовательной программы подготовки специалиста среднего звена по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям), рассчитанной на 36 академических часов [5]. Программа разработана на основе анализа идей таких исследователей, как: А.М. Байбакова, Г.В. Безюлевой, Н.П. Едыговой, Е.Ю. Клепцовой, В.Г. Маралова, З.Ф. Мубиновой, В.А. Ситарова, Г.У. Солдатовой, П.В. Степанова, Т.С. Таюрской, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, Г.М. Шеламовой, Л.С. Ядрихинской и др., а также собственных авторских разработок [4]. Цель программы - овладение студентами колледжа педагогической концепцией и методикой воспитания толерантности у обучающихся профессиональных образовательных организаций.

Программа включала три взаимосвязанных блока, каждый из которых преследовал определенные задачи.

1. Теоретико-ориентированный блок (темы 1 – 2 учебной дисциплины: «Введение. Проблема толерантности в современном мире», «Своеобразие толерантности как качества личности»). Задачи: раскрыть сущность понятий «толерантность», «интолерантность», «толерантная личность», «интолерантная личность»; обосновать актуальность проблемы терпимости в современном мировом сообществе; представить проблему границ толерантности; показать

проявления интолерантности в современном мире; дать характеристику моделей толерантных обществ; представить специфику субъекта, предмета (объекта) и адресата толерантности; дать характеристику структуры толерантности; определить критерии терпимости; раскрыть черты толерантной личности; выявить границу в моделях толерантной и интолерантной личностей; представить классификацию видов толерантности.

2. Практико-ориентированный блок (тема 3 дисциплины: «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми»). Задача: сформировать толерантность как качество личности студента. Данный блок представляет собой тренинг толерантности для обучающихся.

3. Концептуально-методический блок (темы 4 – 8 учебной дисциплины: «Педагогический контекст толерантности», «Проблема воспитания толерантности у подрастающего поколения», «Концептуальные и методические основы воспитания толерантности у учащейся молодежи», «Педагогические средства воспитания толерантности у обучающихся», «Диагностика толерантности у учащейся молодежи»). Основные задачи: представить педагогический смысл понятия «толерантность»; раскрыть модель толерантного педагога; сформировать представления у студентов в области истории изучения проблемы воспитания толерантности у подрастающего поколения; освоить нормативно-правовую базу в контексте воспитания толерантности; определить целесообразность формирования толерантности у учащейся молодежи; представить своеобразие современных концепций и программ по воспитанию обучающихся в русле формирования терпимости; раскрыть концепцию воспитания толерантности у учащейся молодежи; представить методику воспитания толерантности у обучающихся; создать условия для освоения студентами методики, системы педагогических средств воспитания толерантности у студентов; познакомить обучающихся с диагностическими методиками определения уровня сформированности толерантности личности [2, 5].

Технология внедрения программы создавалась на основе методологии практической педагогической (образовательной) деятельности А.М.Новикова и построена на таких принципах, как: историчности, целостности и интегративности, коммуникативности (открытости), необходимого разнообразия (адекватности) [3, с.201-2019]. Условиями успешной реализации программы «Воспитание толерантности у учащейся молодежи» выступили: целенаправленность и систематичность проведения учебных занятий с оптимальным вариантом «погружения»; использование практико-ориентированной направленности учебной дисциплины (практические занятия, тренинги, семинары); применение творческих заданий для самостоятельной работы студентов; последовательное проведение обратной связи по эффективности педагогического взаимодействия и усвоения студентами соответствующих дидактических единиц; тесная взаимосвязь изучаемых вопросов с содержанием образования, осваиваемым обучающимися по другим учебным дисциплинам, курсам, модулям; связь с политическими и социально-экономическими преобразованиями в стране и зарубежом; учет уровня общекультурного развития студентов в рассматриваемой области; диалогичность взаимодействия в процессе проведения занятий; построение учебной дисциплины на основе использования мультимедийных компьютерных информационных технологий; использование творческих заданий, педагогического проектирования, педагогического эксперимента во время производственной (преддипломной) практики [4].

Следует отметить, что представленный выше подход прошел успешную апробацию в 2011 – 2017 годах в Архангельском индустриально-педагогическом колледже (Российская Федерация, г. Архангельск) в учебных группах студентов, осваивавших программу подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение» (по отраслям). При реализации программы были использованы следующие методы и формы работы: проблемная лекция, рассказ, беседа, дискуссия, анализ педагогических ситуаций и решение профессионально-педагогических задач, тренинг

толерантного поведения, моделирование учебно-производственных ситуаций, деловые и ролевые игры, урок толерантности и др. Изменился уровень толерантности у обучающихся и имел положительную динамику (в среднем уровень повысился с 2,88 до 3,03 – из четырех возможных уровней толерантности). Кроме того, в период производственной (преддипломной) практики студенты колледжа, освоившие программу «Воспитание толерантности у учащейся молодежи», довольно активно применяли разнообразные педагогические средства воспитания толерантности обучающихся как основные, так и вспомогательные [1, 2].

Отметим, что разработка и реализация программ на основе методологии практической педагогической (образовательной) деятельности академика А.М.Новикова [3] позволяет формировать у будущих педагогических работников среднего профессионального образования компетентности в области воспитания толерантности у учащейся молодежи, является условием формирования подрастающего поколения в духе мира, взаимопонимания, сотрудничества.

Литература

1. Герасимов С.А. Концептуально-технологические основы воспитания толерантности у студентов профессиональной образовательной организации / С.А. Герасимов, И.З. Сковородкина // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 4 (20). – С. 225 – 231.
2. Герасимов С.А. Организация педагогического процесса, направленного на воспитание толерантности у студентов профессиональных образовательных организаций, как профессиональная компетенция мастера производственного обучения / С.А. Герасимов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки.– 2014. – № 16(35). – С. 45 – 54.

3. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвест», 2006. – 488 с.
4. Сковородкина И.З. Воспитание толерантности у учащихся профессиональных образовательных учреждений / И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XII Международной конференции / сост. Н.А. Лобанов, А.М. Мамырханова; под науч. ред. Ж.О. Жилбаева, Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования; Национальная академия им. И. Алтынсарина – Вып. 12. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина; СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Ч. III. – С. 234 – 236.
5. Сковородкина И.З. Особенности построения и реализации программы воспитания толерантности у студентов профессиональных образовательных организаций / И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2013. – Т. 2. – № 3 (4). – С. 66 – 71.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Соловьева А.В.

Российский университет дружбы народов

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы современного высшего образования в дизайне. В качестве способа повышения качества и модернизации учебно-образовательного процесса рассмотрен один из самых эффективных и существенных методов: использование информационных технологий в учебном процессе в сфере дизайна архитектурной среды. В связи с постоянным ростом требований рынка труда необходима подготовка высококвалифицированных специалистов, которые бы отвечали предъявляемым работодателями запросам.

Ключевые слова: информационные технологии; дизайн-образование; мультимедиа; средства обучения; дизайн; новые методики в образовании; мультимедиа; инновационные технологии; учебный процесс; качество обучения.

В настоящее время, как писал наш российский учёный-педагог, создатель современной методологии, педагогики и теории образования А.М. Новиков, «человечество резко перешло в совершенно новую эпоху своего существования – постиндустриальную эпоху». Это привело к глобальным изменениям в политике, экономике, культуре, в труде, в личной жизни каждого человека. В связи с этим началась перестройка всей системы образования во всем мире, в том числе и в России.[5]

В постиндустриальную эпоху общество оказалось вовлечено в такой процесс, как информатизация, ввиду чего существенно увеличилась роль информационных технологий в жизни человека. Этот процесс характеризуется доступностью источников информации каждому гражданину и проникновением компьютерных технологий во все сферы деятельности человека (научную, производственную, общественную) [1]. Как уже говорилось

ранее, в настоящее время внедрение информатизации проявляется во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовательной сфере. Особую роль в этом, без сомнений, играют информационные технологии.

Инновационные изменения, которые происходят благодаря информатизации общества, способствуют ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, а также, вдобавок, созданию качественно новой информационной среды социума, которая, в свою очередь, обеспечивает развитие творческого потенциала человека. «Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природо-сообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность».[6]

Наряду с глобальными и стремительными преобразованиями цивилизации (информатизация и интеллектуализация всех областей жизнедеятельности человека), растут и требования современного рынка труда.[9] Этот факт приводит к необходимости модернизации современного образования России, выработке официальной российской идеологии, «русской национальной идеи» и поиске вектора развития отечественного образования в новой – постиндустриальной эпохе. [7]

Еще с середины двадцатого века внимание ученых переключилось, в основном, на развитие технологий, в том числе компьютерных, и одним из приоритетных и, одновременно, значительных направлений процесса информатизации современного общества стала компьютеризация образования. Информатизация образования – это система методов, процессов и программно-технических средств, объединенных в целях сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее же потребителей [3]. Информационные технологии предоставляют возможность по-новому посмотреть на преподавание дисциплин в дизайн – образовании. В отличие от обычных технических средств обучения, информационные технологии

позволяют не только обеспечить получение студентами большого объема знаний, но и развить их интеллектуальные, творческие способности, умение самостоятельно приобретать новые знания, а также работать с различными источниками информации [2]. В образовательном процессе все активнее используются и мультимедийные технологии, также относящиеся к информационным. В широком смысле термин "мультимедиа" означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя [4]. Роль мультимедийных технологий в сфере дизайна очень значительна: они помогают наглядно демонстрировать учебный материал, становится возможной работа с информацией разных типов, объединяя в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию (речь, музыку, видео фрагменты, анимацию и т.п.). Средства мультимедиа, с одной стороны, тесно связаны с компьютерной обработкой и представлением разнотипной информации, а, с другой стороны, лежат в основе функционирования средств информационных и коммуникационных технологий, существенно влияющих на эффективность образовательного процесса. Особое развитие и значение информационные технологии получили в сравнительно молодой отрасли художественной деятельности человека такой как дизайн во всех его разновидностях. Сегодня дизайн – постоянно развивающаяся и одна из самых динамичных сфер деятельности человека. Она создает визуальную, материальную, пространственную и цифровую среду. И поэтому, нынешние требования к личным качествам будущего специалиста обуславливают необходимость корректировки профессиональной подготовки в высших учебных заведениях будущих дизайнеров с включением на протяжении всего срока обучения компьютерных технологий. В частности, применение мультимедийных технологий содействует экономии учебного времени; а интерактивность и наглядность данного включения в образовательный процесс способствуют лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного материала. [4]

В качестве примера можем привести распределение в учебном плане по направлению «Дизайн архитектурной среды» в Инженерной Академии Российского университета дружбы народов дисциплины «Компьютерные технологии».

Табл. №1. Таблица изучения компьютерных программ по направлению «Дизайн архитектурной среды»

ПРОГРАММЫ	СЕМЕСТРЫ							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Adobe Photoshop	+							
Adobe Illustrator	+							
ArchiCAD ¹		+	+					
AutoCAD				+	+			
SketchUp						+		
3D Max							+	+

Из приведенной таблицы мы видим, что студенты на протяжении всего обучения проходят последовательно изучение всех компьютерных программ, необходимых для будущего архитектора – дизайнера, так как в современных условиях одним из самых важных критериев отбора претендента на вакансию архитектора - дизайнера остается знание необходимых для работы программ компьютерной графики.

Немаловажным является тот факт, что новейшие информационные технологии в обучении позволяют более активно использовать научный и образовательный потенциал ведущих высших учебных заведений как нашей страны, так и за рубежом. И, конечно, на современном этапе развития

образовательного процесса среди первостепенных стоят задачи быстрого повышения качества обучения и мотивации к обучению [8]

Обобщая всё вышесказанное, можно сказать, что применение информационных технологий и активное внедрение их в образовательный процесс при подготовке будущих архитекторов - дизайнеров позволяют создать особую интерактивную среду обучения с практически безграничными возможностями, оказывающимися в распоряжении как педагога, так и студента, что является незаменимым условием развития более эффективных подходов к обучению, а также совершенствования непосредственно методик преподавания в образовательной сфере дизайн.

Литература

1. Авдулов, А.Н. Классификация информационных технологий / А.Н. Авдулов, А.М. Кулькин // Грант РФФИ, проект № 02_06_80004
2. Горбунова, Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Горбунова Л. И., Субботина Е. А. // Молодой ученый. — 2013. — №4. — С. 544-547.
3. Демкин, В.П. Информационные технологии дистанционного обучения / В.П. Демкин, Г.В. Можаяева [электронный ресурс] – URL: www.ict.edu.ru/ft/003625/1.html
4. Информационные технологии в образовании [электронный ресурс] – URL: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>
5. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – стр.7
6. Новиков А.М. Н 73 Постиндустриальное образование. –М.: Издательство «Эгвес», 2008. – стр.12
7. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – стр.14

8. Sangra A., The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools // Research in Learning Technology. – vol.18. – 2010.
9. Information Technology and Design [электронный ресурс] URL: <http://cometbaycollege.wa.edu.au/portfolio/technologies/>

«ОКОНЧАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ» ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнов И.П.

член-корреспондент РАО

Последней крупной работой академика РАО Новикова А.М. по теории педагогики и образования стала монография «Постиндустриальное образование» (1). Книга по объему небольшая (136с.), а потому в ней минимум лишних слов, но немало конструктивных, часто радикальных идей побуждающих к публичной полемике. Ниже предлагаются комментарии к некоторым положениям указанной выше работы.

Ключевые слова: Новиков А.М., реформы образования, педагогика

Во введении к монографии автор охарактеризовал жанр своего произведения как «публицистическую полемическую монографию» (1,с.3). Полемический жанр остро востребован временем, но остается весьма дефицитным, а часто и отсутствующим, в педагогической науке. Но для А.М. Новиков полемика всегда была основой его научного творчества.

Автор сумел уйти в монографии от традиционного для нашего времени поиска путей улучшения существующей модели образования, которые напоминают ему «попытку усовершенствовать керосиновую лампу, когда давно уже есть электрическое освещение» (1,с.6). Его книга - предупреждение о необходимости коренных перемен в образовании, запоздание которых грозит закреплением России в группе стран «производящих сырье, сельхозпродукцию, довольствуясь минимальным уровнем жизни» (1,с.20).

Оценка академика справедлива и строга, но, все же, недостаточна. По глубокой сути, реформ нет ни в содержании образования, ни в методах, ни в обновлении базы. Есть лишь громкая реформа названий (2), что очевидно в особенно близком для Новикова А.М. профессиональном образовании. За полтора десятилетия понятные всем названия ПТУ и техникумы виртуально переименованы в ресурсные центры, многопрофильные колледжи, отраслевые центры профессионального образования, многофункциональные центры

прикладных квалификаций... ТОП-менеджеры сумели сплести такие кружева, где запутается любая мысль, что и позволяет им выдавать себя за реформаторов, а смену названий – за прогресс.

Фактически же, идет завершающий этап развала государственной системы воспроизводства квалифицированных рабочих кадров. Их выпуск сократился в 5 раз! «Собственно, из-за этого у нас сдерживается развитие промышленности и экономики в целом.–признает премьер-министр РФ Д.Медведев. Поэтому мы так активно подключились к международному движению WorldSkills» [3]. Новиков А.М. писал об этом еще десять лет назад.

Не так давно Москва прекратила игру в названия и вернула всем столичным гимназиям, лицеям, «школам с углубленным изучением», даже «коррекционным» статус «простых» школ. На трудный вопрос: зачем было их переименовывать, есть легкий ответ: а кто бы тогда поверил в реформы? Так что «керосиновая лампа», как образно назвал Новиков А.М. старую систему образования, даже не совершенствуется. Ей время от времени лишь вставляют новый «фитиль».

21 век ставит Россию перед альтернативой: «либо отбирать наиболее подходящий тип - американская модель (но Америка всегда жила за счет «привозных мозгов»), либо образовывать всю нацию». - пишет Новиков А.М. И несколько категорично заключает: «Между этими позициями не может быть компромисса» (1,с.36).

Вообще-то, компромисс в глобальном мире возможен и даже необходим, в том числе в образовании. И Россия часто выбирает его, вынужденно отступая от курса на «импортозамещение». Мы охотно «присоединились» к Копенгагенскому и Болонскому соглашениям, вслед за Европой вводим бакалавриат, мечтаем о переходе к «дуальной» системе подготовки рабочих кадров по примеру ФРГ, приняты в движение WorldSkills ...

Но, в чем Новиков А.М. безусловно прав, так это в необходимости «образовывать всю нацию». Причем образовывать, принципиально изменяя действующие институты. Конвейерная лента перевода учащихся из класса в

класс, урочная форма обучения Яна Коменского с принципом «учить всех всему», по мнению автора, вступила в фазу кризиса. Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. На смену ей приходит понимание образования как достояния личности, как средства самореализации, как средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, его мотивы, роль педагога (1,с.57).

Здесь автор, на наш взгляд, подходит к самой острой проблеме постиндустриального (возможно, лучше было бы назвать «информационного»-И.С.) образования – информационный бум рушит все прежние образовательные и воспитательные технологии, приводит к невозможности для педагога выполнять исключительную роль наставника. Сегодня молодежь наставляет не только и не столько школа, сколько телевидение, интернет, демократическая среда. Поэтому столь тщетны попытки школы сохранить себя в качестве определяющего поведения молодежи института, навязать убеждения в условиях закрепленного Конституцией идеологического плюрализма, указывать за кого голосовать и на какие митинги ходить.

Молодые люди попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком внешкольной информации. «Необходимо, считает А.М.Новиков, обучать молодежь анализировать информацию, отличать правду от лжи. И это новый, ранее не исследованный пласт содержания современного образования» (1,с.101).

Традиционный «знаниевый подход», замечает автор, приводит к тому, что все образовательные «реформы» за последние сорок лет строились по принципу дележа «пирога» учебного плана - какому предмету удастся ухватить больше учебных часов. Причем, в эту брешь проникают такие конъюнктурные как однодневные бабочки предметы как «Правила дорожного движения», «Валеология», «Этика и психология семейной жизни», «ОБЖ». Хотя за весь XX век в школах всего мира появился единственный новый и объективно необходимый учебный курс - «информатика» (1,с.60).

Увы, несмотря на предупреждение науки, история возвращается как фарс. Спустя год после выхода монографии Новикова А.М. переименованный (опять реформа названий-И.С.) курс «Нравственные основы семейной жизни» был вновь запущен как пилотный, а с 2017 года действует в 60 регионах России.

Возникают и более экзотические предложения. В октябре прошлого года на Правительственном часе в Совете Федерации министр О. Васильева объявила о введении в младших классах обязательных уроков по шахматам. Руководитель Научно-методического центра шахматного образования, кандидат педагогических наук В. Полоудин предложил «трижды подумать, прежде чем начать ими заниматься». По его оценке, сейчас интенсивно разрабатываются компьютерные шахматные программы, в результате из шахмат вытеснено творческое начало, а анализ партий из науки превратились в ремесло. Он прав, и в постиндустриальном обществе это относится не только к шахматам, опасность представляют многие старые идеи и тренинги, пережившие эпоху своей полезности.

Новиков А.М. предлагает новый подход ко всей постановке учебно-воспитательного процесса. И ставит один, вроде бы, простой, но очень существенный для российской школы вопрос: учащегося, студента, слушателя учат, или он учится?

За рубежом сегодня, замечает автор, на «контактную педагогику» приходится лишь 15-20% всего учебного объема. Учебно-воспитательный процесс коренным образом преобразуется: позиция «учитель как бы впереди ученика» должна поменяться на позицию «ученик как бы впереди» (кроме, конечно, начальной школы). Учитель, преподаватель должен сориентировать, направить учащегося, студента - вводными и обзорными лекциями, а затем «пропустить его вперед» для самостоятельной работы и время от времени консультировать, подправлять в его самостоятельном движении от незнания к знанию. Преподавание должно уже пониматься как создание ситуаций опыта, как процесс не запоминания, а размышления и поиска решений (1, с.89).

Предлагаемое Новиковым А.М. коренное преобразование учебно-воспитательного процесса по принципу «учиться», а не «учить» сегодня разделяется и развивается многими исследователями (Болотов В.А., Лазарев В.С., Лукацкий М.А.). Сложнее с предлагаемым им принципом «ученик как бы впереди», ибо это означает «учитель позади», что трудно совместить с самим понятием «учитель». Но здесь скорее спор может быть о терминах, чем о выдвигаемой автором концепции постиндустриального образования, точно отражающей сущность новой педагогики.

Рассуждая в заявленном им полемическом ключе об эффективности отечественной системы образования, А.М.Новиков выходит на некогда актуальную, но впоследствии забытую проблему и со всей определенностью заявляет: «Не пора ли уже приступить в определенных рамках к разгосударствлению образовательных учреждений?». Но тут же делает оговорку: «При этом автор не имеет в виду приватизацию учебных заведений. Вовсе нет!» (1,с.109). Под разгосударствлением он понимает уменьшение функций, снижение роли государства в управлении экономическими, социальными и другими объектами при одновременной передаче ряда полномочий государственных органов субъектам, развитию предпринимательства, замены вертикальных связей горизонтальными.

Проблеме разгосударствления, которая в прежних трудах Новикова А.М. почти не затрагивалась, в монографии посвящен целый параграф. Автор обостряет идею приватизации под воздействием хорошо знакомого ему опыта Украины (он - иностранный член НАПН Украины-И.С.), где в те годы появилось много негосударственных так называемых профессиональных школ. «И эти профессиональные школы, пишет он, стремительно развиваются, побеждая в конкурентной борьбе обычные государственные профтехучилища» (1,с.110). Можно было бы поддержать и дополнить автора примером немалого числа других стран, где система образования полностью приватизирована и действует весьма эффективно в условиях реальной конкуренции. Хотя не меньше примеров и успешных государственных систем образования.

В очередной раз прибегая к образу, Новиков А.М. делится собственным наблюдением: «Если Вы, уважаемый Читатель, зайдете в какой-нибудь ВУЗ (не глядя на вывеску) и обнаружите там чистоту, порядок, опрятно одетых студентов и преподавателей, самое современное оборудование, большие и удобные библиотеки, то можете не сомневаться - этот ВУЗ негосударственный (1,с.111).

Идея развития общественной составляющей в управлении, в том числе образованием, звучит с 90-х годов, первых лет демократизации России. Принятый в 2006 году закон «Об автономных учреждениях», (N 174-ФЗ), предполагающий допуск частных структур в государственные учреждения, остался на бумаге.

Сегодня, спустя 10 лет после выхода монографии Новикова А.М., в России по-прежнему практически отсутствуют негосударственные профессиональные училища, лицеи, колледжи. Государство монополизировало сферу образования (да, разве только ее), не будучи в состоянии поддерживать и развивать ее в объеме растущих потребностей. Призванная быть двигателем развития конкуренция в этой сфере, бурно начавшись, сведена «на нет».

За последние 20 лет число частных дошкольных образовательных учреждений уменьшилось в шесть (!) раз и сейчас составляет менее 1% от общего числа (4).. В сфере школьного образования частный сектор вначале проявил себе, но также не прижился. Лишь в сфере высшего образования он стал заметным и успешно конкурирует с государственным. А корпоративный сектор вузов России уже начинает теснить государственный.

Существует явная озабоченность данной проблемой и сегодня. Выступая на парламентских слушаниях в Госдуме (21 ноября 2017г.) ведущий советник Аналитического центра при Правительстве РФ И.В. Каракчиева назвала «ключевыми трендами в развитии образования развитие частного сектора и развитие платного образования, изменение системы бюджетирования, т.е. от сметы к нормированию» (5). Такое заявление правительственного чиновника по вектору совпадает с изложенной в монографии позицией автора.

Но главный сюрприз для читателей монографии, пожалуй, заложен там, где А.М. Новиков вдруг заявляет: «Триумф науки миновал...Последним открытием было создание в 1956 году лазера» (1,с.14). Читателей плохо знакомых с историей науки это заявление сразу смутит. Но здесь важно напомнить, что мысль о близкой завершенности науки и создании «окончательной теории» время от времени овладевает многими великими умами. В научном фольклоре сохранилась история о каком-то физике (возможно, американце А.Майкельсоне), который еще в 1894-м году на лекции в Чикагском университете заявил, что «большинство важнейших основополагающих принципов физики уже надежно установлено и дальнейшие успехи возможны, главным образом, на пути поиска строгих приложений этих принципов ко всем явлениям». Открытие в середине прошлого века квантовой теории возвестило о новом этапе развития физики. Но и после этого лауреат Нобелевской премии по физике Стивен Вайнберг, в один год с изданием монографии Новикова А.М., выпустил книгу «Мечты об окончательной теории», где осторожно заявил: «Хотя мы и не знаем, как могут выглядеть окончательные законы или сколько лет пройдет, прежде чем они будут открыты, все же мы полагаем, что уже в современных теориях улавливаются проблески контуров окончательной теории» (6).

Не будем увлекаться мечтами, даже великих ученых. Отметим лишь, что и монография Новикова А.М. «Постиндустриальное образование» не является окончательной теорией образования. Но она возвещает о завершении определенного типа педагогической науки и одновременно о начале поиска нового пути в образовании.

«Триумф науки» продолжается...

Литература:

1. Новиков А.М.«Постиндустриальное образование».-М: Изд.Эгвес,2008.-136с.
2. Смирнов И.П. НПО: реформа названий.-В сб. Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития.– М.,Изд. МПГУ, 2018, с.71-77

3. Рабочие кадры для передовых технологий». - Учительская газета», №44 от 1 ноября 2016 года
4. Собкин В. С., Скобельцина К. Н., Иванова А. И., Верясова Е. С. Социология дошкольного детства.— М.: Институт социологии образования, 2013, с.12.
5. Источник:<http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/novosti-miteta/item/15094567/>
6. Вайнберг С.Мечты об окончательной теории .-М .: Изд. ЛКИ, 2008,- 256 с.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Степанова И.Ю.

Сибирский федеральный университет,

Институт педагогики, психологии и социологии

Обновление российского образования повышает личностно-профессиональные требования к педагогу. Концептуальный взгляд на профессиональную культуру педагога как саморазвивающуюся и самоорганизующуюся систему актуализирует потребность к формированию его готовности осуществлять исследовательскую деятельность. При этом готовность к исследовательской деятельности в образовательной практике становится необходимым компонентом профессионального самосовершенствования педагога, ресурсом его развития. Освоение методологии исследовательской деятельности, становление в методологической культуре выступает залогом приобретения педагогом авторской позиции, обеспечивающей творческую профессиональную самореализацию, свободу личностно-профессионального выбора в пространстве развивающегося образования.

Освоение методологии исследовательской деятельности, присваивание методологической культуры, становление в ней требует значительного временного периода и специальной организации образовательного процесса. Именно поэтому возникает потребность в многоуровневой подготовке, когда при переходе по уровням образования бакалавр, магистр, аспирант соблюдается преемственность образовательных программ.

Практико-ориентированная подготовка к исследовательской деятельности предполагает интеграцию двух линий действий: придание обучению исследовательского характера; вовлечение обучающихся в междисциплинарные исследования педагогического характера.

Разворачивание обучения как исследовательской деятельности связывается с постановкой и решением учебно-профессиональных задач,

направленных на прогнозирование возможных вариантов профессиональных действий на основе перехода от незнания к знанию, к изучению текущей ситуации, поиску и освоению существующего и выработыванию нового способа действия, овладению методами анализа достигнутых результатов. Учебно-профессиональная деятельность при этом нацеливается на освоение общего способа расчленения явлений, феноменов образовательной действительности для последующего их изучения. Подобная деятельность предполагает включение в осмысление приобретенных ранее знаний, изучаемого нового теоретического материала, использование опыта предшествующей практической деятельности, актуализацию индивидуальных способностей. Тем самым у студентов вырабатываются способы осуществления самостоятельной познавательной деятельности, ориентированной непосредственно на решение практических проблем и задач образования. При этом предлагаемые учебно-профессиональные задачи в процессе их решения предполагают выстраивание взаимоотношений частей и целого, создание идеальных образов, обнаружение достигнутого и перспективного на основе сопоставления реального и идеального, выдвижение гипотез и их проверку, моделирование явлений и процессов. В обучении исследовательского характера важнее процесс, а не результат. Этим данное обучение принципиально отличается от проектного. Такое обучение создает предпосылки для складывания разносторонней картины спонтанной и целенаправленно организованной исследовательской деятельности.

Для вхождения непосредственно в исследовательскую деятельность также необходим комплекс разноуровневых учебно-профессиональных задач, направленных на выполнение междисциплинарных исследований педагогического характера. При постановке подобных задач важно, чтобы проблема была понятна студенту, привносила что-то новое в его картину профессионального мира, а также совпадала с кругом интересов преподавателя. «Когнитивный диссонанс», «психологический тупик» нужно сделать знакомыми и даже в какой-то степени приятными переживаниями,

обозначающими, что обнаружена хоть и трудная, но весьма привлекательная поисковая задача. При построении модели собственной исследовательской деятельности студентам приходится сталкиваться с решением методологических, организационных и информационных задач, которые между собой в значительной степени переплетаются. Методологические задачи связаны с освоением стратегии и тактик осуществления исследовательской деятельности, организационные задачи – с выбором исследовательской команды (иногда и виртуальной) и определением способов вхождения в нее, информационные – с овладением эффективными приемами поиска, отбора, обработки, хранения, обмена информацией в процессе совершения исследовательских действий.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о содействии в определении предмета исследования и выстраивании логики проведения исследования. Без грамотного педагогического сопровождения, научного руководства вряд ли начинающему исследователю удастся «держать в сознании» две модели – дескриптивную, описывающую закономерности изучаемых явлений, и нормативную, предписывающую нормы и правила деятельности исследователя. Ведь для построения логики исследования конкретной педагогической проблемы нельзя опираться на одну какую-то доктрину, некую «единую методологическую основу». В педагогике одни и те же по формулировке суждения могут иметь различные смысловые и содержательные наполнения, а, следовательно, нужно решать задачу на приведение обозначенного многообразия к общему знаменателю. Руководителю-педагогу необходимо организовать диалог для обмена как личностными смыслами, так и значениями, который и стимулирует научно-педагогический поиск. При этом становятся понятными и востребованными вопросы изучения доминирующих научных парадигм, раскрывающих суть знания и образ науки в данную эпоху, философской теории бытия и познания, состояния рефлекслируемой науки и окружающего ее метанаучного пространства, образцов успешных и неудачных

исследований. Задача согласования философского, общенаучного, конкретно-научного уровней методологии становится обоснованной.

Освоение обозначенных выше действий может происходить как при решении учебно-профессиональных задач на экспертную оценку ранее известного в науке, так и при пробах выбирать стратегии и тактики «хождения по следам» своих предшественников с намерением оставить «свои следы». Выбор и оценка позволяют проявить значимость ценностного отношения исследователя к различным проблемам при проведении научного исследования. Тем самым реализуется субъектное самоопределение исследователя на философском, общенаучном, конкретно-научном уровнях методологии, что в последствии позволяет методологически согласовано осуществлять исследование на методически-процедурном уровне.

Разработка собственной модели исследования на методически-процедурном уровне предполагает освоение умения согласовывать между собой исследовательский аппарат, обеспечивая взаимодополняемость и многофункциональность его компонентов. Особого внимания заслуживают вопросы обеспечения взаимосвязи темы, цели, предмета, гипотезы и задач исследования. Как показывает опыт, наибольшие затруднения возникают при согласовании понятий и терминов в педагогических исследованиях междисциплинарного характера. Тем самым актуализируется задача совместной разработки тезауруса общенаучных категорий, понятий, обеспечивающих связь педагогики с антропологией, философией образования, психологией, социологией, медициной, менеджментом, гуманитарными аспектами, решение которой носит пролонгированный характер и пронизывает все уровни подготовки педагога как исследователя, выходя за пределы вузовского периода получения образования.

Другим важным моментом, который необходим при построении собственной модели исследования, является освоение способов построения гипотезы. Освоение навыков обращения к собственной интуиции, проявляющейся в озарении, догадке, генерации или действию по аналогии,

способствует приобретению приемов осознания личностного опыта в осуществлении научно-педагогического поиска, раскрытию исследовательских способностей, осмыслению факта принадлежности к научной школе. Стратегия саморазвития педагога как исследователя вырабатывается в начале пути, а потом она претерпевает изменения, обогащается тактиками. Но вектор движения к цели сохраняется.

При подготовке педагога как исследователя важно содействовать выработке определенного понимания педагогической действительности, обращать внимание на различие функций методологических оснований и педагогической теории при проведении научных изысканий. Обращение к методологическим основаниям исследований предполагает на основе творчества, субъективно-экспертных суждений, ценностных ориентаций вычленение приоритетных идей, которые будут применяться в решении исследовательских задач при объективном отсутствии «единой методологической основы». Теоретические же основания позволяют увидеть ту систему научных положений, теорий, которые отражают главные направления современного состояния знаний при изучении проблемы. Тем самым определяется потребность включения в многоуровневую подготовку педагога как исследователя задач на раскрытие способности ориентироваться в многообразии парадигм, направлений, интерпретаций, стратегий, готовности их делать обоснованный выбор.

Таким образом, представляется возможным говорить о том, что для становления педагога как исследователя в методологической культуре просто необходим процесс практико-ориентированной подготовки в вузе. Ориентация на становление методологической культуры педагога становится актуальной потребностью для объяснения, проектирования, прогнозирования процессов функционирования и развития образовательной действительности. Потенциал действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования способствует подобной деятельности. Нужно только искать и находить пути реализации данного потенциала.

**ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ ПРИ
ВВЕДЕНИИ НОВЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ПРОГРАММУ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Сухин И.Г.

Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Сухина Е.И.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Академик Александр Михайлович Новиков оставил нам богатое творческое наследие, которое служит важным ориентиром в решении многих задач, стоящих перед отечественной наукой. Количество цитирований работ академика в РИНЦ на 13 января 2018 г. составляет 11591, а индекс Хирша – 31. Этому способствует то, что он совместно с Д.А. Новиковым создал сайт «Методология», а также «Сайт академика РАО Новикова А.М.», на котором выложен большой массив авторских публикаций (монографии, учебники, пособия, словари, статьи), – они и сегодня очень востребованы в научном мире. А.М. Новиков в своих работах указывал на широкий круг конкретных неразработанных вопросов теории педагогики, много времени уделял оттачиванию формулировок педагогических понятий. К примеру, его перу принадлежит самое короткое из всех известных определений методологии: *«Методология – это учение об организации деятельности»* [1, с. 4].

Поэтому не случайно конференция «Методология непрерывного образования» посвящена научному вкладу академика, и с данных позиций мы постараемся осветить одну из актуальных проблем, которая встала перед российской педагогикой буквально несколько месяцев назад. В середине 2017 г. Министерство образования и науки РФ проинформировало, что уже с 2018 г. среди обязательных предметов начальной школы может появиться учебная дисциплина «Шахматы». При этом не были озвучены ни значимая цель введения данного курса, ни его научные основания. А ведь при определении важности внедрения новой научной дисциплины необходимым является

наличие фундаментальной для системы образования цели, которой должно предшествовать правильное **целеполагание**.

Ключевыми словами нашей публикации являются «**целеполагание**» и «**междисциплинарность**». Первое из них имеет в научных трудах очень широкий разброс формулировок. А.М. Новиков определил это понятие следующим образом: *«Целеполагание – процесс определения цели деятельности, действий»* [2, с. 255].

Рассматривая процессуальные компоненты деятельности, А.М. Новиков рисует схему, в которой в соответствии с социальным заказом ставится вопрос целеполагания, а затем и «целевыполнения» [3, с. 100]. На сегодняшний день поступил социальный заказ на то, чтобы ранее факультативный в РФ предмет «Шахматы» стал обязательным; во многих регионах накоплен позитивный опыт проведения уроков шахмат в школе. Тем более что Европарламент принял в 2012 г. декларацию, рекомендующую европейским странам включать дисциплину «Шахматы» в программы начальных классов, и это движение расширяется. Но недавно выяснилось, что внедрение шахмат связано не с апробированными в России шахматными программами, а исключительно с наспех написанным курсом «Шахматы в школе» [4], разработанным не учеными Российской академии образования, а сотрудниками шахматных федераций, причем для достижения уставных целей этих федераций. На главной странице Фонда «Шахматы в школе» цель предлагаемой программы «Шахматы в школе» сформулирована своеобразно: *«Главная цель программы – заинтересовать каждого ребенка при помощи различных упражнений на основе шахматных»*[5]. Преподавать курс призваны учителя начальных классов, подавляющее большинство которых изначально даже не знакомы с правилами шахматной игры. Вместе с тем, по словам авторов, основной задачей курса «Шахматы в школе» является научить играть в шахматы учащихся начальных классов. При этом не учитывается, что шахматы – сложная игра, поэтому целевыполнение даже этой задачи непосильно для учителей, которые на краткосрочных курсах повышения квалификации

познакомились с шахматами. Для этого учителей следует учить в педагогических вузах в течение нескольких лет. А ведь обучение шахматной игре не принадлежит к фундаментальным целям начальной школы.

Отсутствие научного целеполагания в курсе «Шахматы в школе» сказалось и на качестве опубликованных учебно-методических комплектов: их материал рассчитан на мотивированных начинающих шахматистов, а не на учащихся, которые к шахматам относятся нейтрально. Поэтому настораживает тот факт, что вызывающий множество вопросов курс активно пропагандируется в СМИ. Данная ситуация снова дает повод обратиться к трудам академика А.М. Новикова, который пишет: *«Процесс **целевыполнения** также характеризуется в каждом конкретном случае своим содержанием, своими формами и своими специфическими методами и средствами, своими **технологиями**»* [3, с. 101].

К нефундаментальной для начальной школы цели курса «Шахматы в школе» добавляется сложность ее целевыполнения, так как для этого требовалась разработка специальной новой педагогической технологии. А.М. Новиков пишет: *«Современное понимание: **технология** – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи»* [2, с. 181], – и уточняет: *«**Педагогическая технология** – система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи»* [2, с. 157].

Однако подобной инновационной технологии для преподавания курса «Шахматы в школе» не разработано. Стоит также отметить, что данный курс является узко-ограниченно шахматным и, к тому же, не здоровьесберегающим. А ведь сегодня даже основные школьные дисциплины должны быть пронизаны межпредметными связями – этого требует время, хотя процесс и идет со скрипом. А.М. Новиков по этому поводу высказался так: *«К сожалению, в образовании сложилась традиция создания «чистых» учебников: учебники по математике пишут только профессиональные математики, учебники по физике – одни профессиональные физики и т.д. Причем, пишут так, как будто других учебных курсов не существует вовсе. Но, наверное, большим резервом*

для преодоления формализма знаний обучающихся было бы создание учебников на междисциплинарной основе... Проблема междисциплинарного агрегирования, композиции упирается не только в учебники, но и в крайнюю узость профессионального кругозора педагогического корпуса» [6, с. 68].

Казалось бы, все в тематике шахматного образования в России плохо. Но это не так, поскольку кроме курса «Шахматы в школе» в РФ давно уже апробирован здоровьесберегающий курс **«Шахматы – школе»** [7], имеющий и серьезное научное обоснование, и фундаментальную цель, и инновационную технологию. **Его целью является поэтапное, нефорсированное развитие у детей способности действовать «в уме», имеющее фундаментальное значение для общеобразовательной школы.** Курс «Шахматы – школе» базируется на культурно-исторической теории формирования высших психических функций (Л.С. Выготский), культурологической концепции содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и способности человека действовать «в уме» (Я.А. Пономарев). Для преподавания курса «Шахматы – школе» разработана здоровьесберегающая инновационная педагогическая технология – **«Технология развития способности действовать “в уме” с использованием шахматного материала» или «Шахматно-задачная технология».** Курс «Шахматы – школе» является подлинно системным и междисциплинарным. В его основе – система занимательных дидактических шахматных заданий и дидактических игр. Курс «Шахматы – школе» пронизан межпредметными связями и представляет собой своеобразный квадрат «Математика, логика, чтение, язык» – на пересечении его диагоналей находятся шахматы, которые являются связующим звеном для всех указанных дисциплин. Обучение шахматным основам в данном курсе – средство, инструмент развития мышления, а не самоцель.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 27.8520.2017/БЧ.

Литература

1. *Новиков А.М.* Введение в методологию игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.
2. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. *Новиков А.М.* Основания педагогики. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
4. *Уманская Э.Э., Волкова Е.И., Прудникова Е.А.* Шахматы в школе. Первый год обучения. – М.: Просвещение, 2017. – 175 с.
5. Фонд «Шахматы в школе». – <http://chess-in-school.org/>
6. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
7. *Сухин И.Г.* Концепция Федерального курса «Шахматы – школе» // Международная научно-практическая конференция «Кадровый потенциал Зауралья: вектор развития», 2 июня 2015 года: материалы секции «Интеллектуал Зауралья» («Шахматный всеобуч»). – Курган: Институт развития образования и социальных технологий. – 2015. – С. 9–17.

СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНОГО ОБОРУДОВАНИЯ СПО: ОТ КАЧЕСТВА СОРЕВНОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ КВАЛИФИКАЦИИ

Федотов В.А.
ЗАО «ДиСис»

Прошло 27 лет после распада СССР, а Россия, как и страны СНГ, все еще не нашли ответа на вопрос как готовить и воспитывать квалифицированного рабочего и специалиста. Отметим, что уровнем подготовки в профобразовании недовольны во всех странах мира. И это объективная ситуация – промышленность развивается очень быстрыми темпами и классическое профессиональное образование не в состоянии угнаться за ее запросами ни в Европе, ни в Америке. И не надо! Весь вопрос в том, как быстро базовое профессиональное образование позволяет выпускнику адаптироваться к условиям современного производства и ожиданиям работодателя! Вот на это нужно обратить внимание!

До 2013 г. молодых людей готовили без учёта реальных кадровых потребностей, весьма приблизительным было ориентирование на рынок труда, выпускники колледжей и техникумов обычно работали не по специальности, отсутствовали у них и практический опыт, и реальное знание производства. С этим нужно было что-то делать. И сделали.

Во-первых, приняли новый закон об образовании № 273-ФЗ от 29-12-2012г., согласно которому практически все образовательные учреждения СПО страны передавались под управление своих региональных властей. Во-вторых, было решено в основу новых ФГОС и образовательных программ положить Профессиональные стандарты, разработанные по методикам Министерства труда РФ. Параллельно шла и идет работа и над национальной системой квалификаций при участии РСПП.

Однако изменения в СПО не затронули главное - **содержание технического СПО** и качество преподавателей и мастеров. Это как перелить

воду из кастрюли в кувшин и думать, что теперь она будет иметь новые свойства!

А тем временем современное производство изменилось кардинально – сегодня это мир автоматики и мехатроники. Сейчас машины с множеством механических подвижных частей исчезают; функции передачи движений, усилий и позиционирования все больше переходят от электромеханических к компактным электропневматическим, гидравлическим и гибридным приводам. Управление автоматикой берут на себя промышленные контроллеры и компьютеры по сигналам от миниатюрных датчиков; электрические системы уступают место электронной, оптоволоконной и лазерной технике. Именно эти направления развития техники и определяют тот путь, которым предстоит идти профессиональному техническому образованию планеты в начале XXI века.

Проще говоря, одной механикой и классическими дисциплинами современного "мастерового" не воспитаешь, а если не освоить требуемое - неминуемы как серьезное промышленное отставание, так и техногенные катастрофы. Если совсем просто, **то рабочий завтрашнего дня – это специалист широкого профиля, владеющий основами программирования, разбирающийся в схемах машин, установок и линий, на которых он работает, умеющий определить и устранить неисправность, быстро осваивающий новую технику.** Предприятия всё в большей степени нуждаются в специалистах–универсалах, понимающих как электронную технику управления, электромеханику, так и гидропневмоавтоматику. Причем, речь идет не о поголовном знании тонкостей электрики или основ программирования на конкретной машине или станке - **речь идет о понимании системного взаимовлияния элементов и их взаимодействий.**

«Чего же не хватает сегодня в техническом образовании?» - а именно этого – понимания общих подходов к автоматизации. **Все учебные центры промышленных предприятий, которые мы оснащали за последние 20 лет (а их более 20), в первую очередь заказывали нам тренажеры для подготовки специалистов по наладке и обслуживанию автоматических**

линий и установок! Ведь сегодня все - от стиральной машины и линии фасовки муки до станка с ЧПУ и автопилота самолета – автоматизировано! Но мы в профессиональном образовании как будто этого не замечаем. Как разделили в прошлом веке технику на дисциплины, так и ковыряемся до сих пор каждый в своей части – электрик в электрических схемах, программист в компьютере, а механик во всем остальном. Но уже наступил 21 век и пора поправить содержание профессионального образования в сторону междисциплинарных комплексных знаний! Как это сделать? **Ввести новую общепрофессиональную дисциплину «Основы промышленной автоматизики».** Сегодня для этого все есть в отдельности. Нет только единой картины. А она, на наш взгляд, состоит в следующем:

Лучшее воплощение автоматизики – сам человек. Его **мозг** получает информацию о происходящем через **органы чувств** и, в зависимости от этого, выдает команды на **мышцы**, чтобы предпринять какое-либо следующее логическое действие, например:

— яркий свет в глаза – команда на мышцы век (закрыть) и/или мышцы шеи (отвернуться);

— громкий звук – мышцы рук и пальцев обеспечивают движение к закрыванию ушей;

— взяли за горячее рукой – команда мышцам отдернуть руку.

Так же работает любая автоматическая система (робот, манипулятор, станок с ЧПУ и т.д...), т.е. **датчики (органы чувств)** сообщают **впрограммируемый контроллер (мозг системы)** информацию о текущем событии, а **контроллер** после ее обработки по заданной программе выдает команду на **электро-, гидро-, или пневмопривод (мышцы системы)** для совершения какой-либо операции движения, о выполнении которой опять-таки датчики сообщают в контроллер. А это повод для следующего шага. И так по

20 раз в секунду происходит обмен информацией с внешней средой – опрос входных сигналов.

Таким образом, в курсе **«Основы промышленной автоматике»** следует познакомить учащихся с такими понятиями как **«Датчики в системах автоматике»**, **«Приводы в системах автоматике»**, в том числе электрические, пневматические и гидравлические, а также **«Программируемые логические контроллеры»** с основами программирования и релейной автоматике. Весь курс в обязательном порядке должен быть подкреплен работой на стендах-тренажерах как по изучению принципа действия аппаратов и устройств, так и личному монтажу и наладке комплексных систем автоматике и приводов (примерно так, как это происходит на соревнованиях Ворлдскиллс (WSI) по мехатронике и промышленной автоматике).

Вся эта стендовая тренажерная техника и методическое обеспечение серийно изготавливаются в нашей компании, как и отлажена система подготовки преподавателей. Теперь нужны четкие ФГОС и утвержденные образовательные программы для их системного внедрения. Над этим сегодня мы работаем, войдя в члены ФУМО по УГП 15.00.00.(Машиностроение и металлургия). И, прежде всего, мы постараемся ввести **«Основы промышленной автоматике»** в общепрофессиональные дисциплины, вдобавок к уже существующим черчению и компьютерной графике, метрологии и материаловедению, электротехнике и информатике. После чего нужно будет системно взяться за подготовку преподавателей по этому направлению и повышение квалификации остальных.

Надо сказать, что в России с 2017 г. такой подход начинает внедряться на государственном уровне (Поручение Президента РФ № 2582 от 29-12-2016). Пока, правда, частично - без изменения содержания, о котором шла речь выше. Поручено проводить конкурсы профессионального мастерства и итоговые аттестации на тренажерном и реальном оборудовании. За образец принято движение **WORLDKILLSINTERNATIONAL (WSI)** – всемирный конкурс

профессионального мастерства. А началось все с 2013 г. Проиграв первый для РФ чемпионат мира WSI, наше общество вдруг осознало, что за двадцать лет профобразование в стране сильно отстало от мировых тенденций. И правительство приняло решение – направить все силы на подъем интереса к рабочим профессиям, организовать по всей стране подготовку к соревнованиям на мировом уровне. И первые решения были правильные - начали в регионах создавать РКЦ - региональные координационные центры на базе ведущих колледжей для координации работ и организации региональных соревнований. Но... оснащать их начали дорогущим западным **оборудованием, станками и материалами для соревнований, т.е. оборудованием, на котором учиться нельзя!** Понятно, что результата это не давало - ведь прежде чем выходить на соревнования, надо серьезно пересмотреть всю систему подготовки. Участники из РФ проигрывали не потому, что у них другой станок с ЧПУ, а потому, что нет системы в подготовке современных операторов и наладчиков. Та же ситуация и с мехатроникой - для победы нужно было не просто знать оборудование для соревнований (а оно постоянно меняется), но быть готовым к монтажу и наладке пневматики и контроллеров, электро- и гидроприводов, знать правила электромонтажа и применения датчиков разных типов и принципа действия, т.е. всего того, чего сегодня не изучают в наших колледжах и до сих пор нет в ОПД новых ФГОС.

Особенно ярко ошибка в выборе оборудования для РКЦ проявилась в компетенции САНТЕХНИКА. Для соревнований WSI используют материалы и оборудование фирм-производителей медных труб и материалов, в то время как в России и странах СНГ монтаж сантехники медными трубами не ведется! Так зачем так учить?

Нам, могут возразить, что сборная России благодаря принятым мерам стала побеждать на международных соревнованиях профессионального мастерства. Да, победили в 2016 и 2017 г. Будем побеждать и дальше. Однако это никак не связано с повышением качества технического среднего образования в РФ, а лишь с созданием центров подготовки сборных команд, так

называемых Межрегиональных центров компетенций, созданных специально для этой цели, а также с надеждой обкатать в них новые образовательные программы и новые ФГОС. Более того, повсеместное внедрение в СПО оборудования для соревнований WSI под видом демонстрационного экзамена, приводит к обратным результатам – подготовка учащихся ведется только на одном типе оборудования (станки только DMG, Сварка только КЕМРРІ, мехатроника только FESTO, трактора только JonDir), как будто в стране и регионах никакой другой техники нет. И уж совсем недопустимо, что деньги регионов вместо развития своих образовательных технологий уходят иностранным промышленным компаниям, а российская «индустрия образования», на которой и держится все техническое СПО РФ, остается невостребованной!

Понятно, что со временем и в руководстве учебных заведений и в Минобразования РФ приходит понимание того, что нужно готовить ребят для производств своей страны, а не для соревнований на зарубежном оборудовании!

К сожалению, пока нет осознания того, что нужно заботиться о получении студентами серьезных **базовых общепрофессиональных компетенций**, опираясь на которые затем будет легко получить и нужные профессиональные навыки и знания. И использовать для этого нужно весь современный арсенал современного учебно-лабораторного и тренажерного оборудования для профобразования. Как показывает анализ мирового рынка, в России сегодня этот вид товаров опережает Европейский как по количеству направлений, так и по качеству учебного материала. Так, например, Эстония закупила наши лаборатории по подготовке сварщиков и ведет переговоры по тренажерам для подготовки операторов станков с ЧПУ и мехатроников. В странах ЕС таких тренажеров нет!

Отметим и еще одно **важнейшее направление развития профобразования**. В РФ с 2014 года вместе с WORLDSKILLS RUSSIA проводят конкурс профессиональных навыков среди школьников -

JUNIORSKILLS. Оценивают работу детей по тем же параметрам, что и взрослых! И нашли где готовить детей к соревнованиям - в кружках и центрах детского творчества, для чего Министерство образования РФ проводит целевое финансирование Дополнительного образования и создание инженерных классов в школах. Помогает и Минпромторг, выделяя малому бизнесу по 100 тыс.\$ на оснащение в регионах современным станочным оборудованием **ЦМИТ**ов - центров молодежного технического творчества, где по уставу до 60% времени должны уделять работе с детьми, в том числе и подготовке к соревнованиям. **Движение JUNIORSKILLS**, как нам представляется, имеет не меньшее, если не большее значение для стран СНГ и ЕАЭС, т.к. демонстрирует не готовых мастеров, а **формирует ростки нового поколения, юный технический потенциал страны, будущую надежную смену**, работающую в ходе соревнований на специальном максимально безопасном, наглядном и недорогом учебно-лабораторном оборудовании и по новым перспективным методикам. Например, именно благодаря методикам, предложенным компанией «Дидактические Системы» г. Москва, удалось поставить к станкам с ЧПУ совсем юных школьников в возрасте от 10 до 17 лет. И эта методика принята сегодня в качестве основной для подготовки преподавателей и экспертов для этих соревнований. Так же по новому компания «Дидактические Системы» **готовит и преподавателей по курсу «МЕХАТРОНИКА».** После чего и дети 10-17 лет успешно ведут наладку сложных современных тренажерных комплексов, которые далеко не каждый инженер сможет наладить. Можно быть уверенным, что через 10-15 лет Россия вернет себе лидерство в техническом образовании. Хотелось бы пожелать и другим странам СНГ и ЕАЭС не отставать в этом от своих друзей, т.к. это движение **JUNIORSKILLS** планируется презентовать как мировой тренд в 2019 г. на мировом первенстве WSI в Казани.

С образованием Евразийского экономического Союза (ЕАЭС) создались новые реалии в рамках нового общего экономического пространства, которые

дают широкие возможности для развития бизнес-среды, совместных бизнес и научных проектов, продвижения товаров и услуг в рамках новых экономических условий. В настоящее время, несмотря на некоторый экономический спад во многих отраслях, роль промышленности остается одним из решающих факторов. Сегодня в рамках Евразийского экономического союза создан координационный совет по подготовке кадров для промышленных отраслей, по разработке совместных образовательных стандартов, выполнение совместных проектов по подготовке и переподготовке специалистов. И здесь может служить хорошим примером опыт компании «Дидактические Системы», которая более 26 лет помогает ведущим промышленным предприятиям СНГ создавать свои учебные центры с полным программным и методическим обеспечением и соответствующей подготовкой преподавателей. Также в этом плане может оказать содействие ФГБНУ "ИСРО РАО", учитывая большой опыт в сфере поддержки и реализации образовательных проектов.

Литература:

1. Никитин, М. В. Методологические основы комбинированных форм обучения в среднем профессиональном образовании в условиях развития сетевого персонифицированного профессионального образования / Сб. научных материалов 4-ой Межд. научно-практич. конференции «Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования». Архангельск (17.03.2017). – С. 21.

2. Никитин, М. В. Сетевые образовательные сообщества среднего профессионального образования в условиях непрерывного образования. / Сб. научн. материалов 11-ой Международной научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики». – Казань. - 31 мая 2017 г. - С. 11.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фролова В. Н., Шилова Л.Н.

Нижегородский институт развития образования

Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н утвержден профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», устанавливающий требования, которые применяются работодателями при формировании кадровой политики в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций.

Требования профессионального стандарта к преподавателю предполагают разработку нового содержания программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях дополнительного профессионального образования, одним из основных компонентов которых является проектная компетентность.

При определении проектной компетентности преподавателя авторы статьи придерживаются научного взгляда Г.К. Селевко, который под профессиональной компетентностью преподавателя понимает «интегративное профессионально–личностное качество преподавателя, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях преподавателя, развитие которого является выражением инновационного характера профессиональной деятельности»[2].

Исходя из определения, в качестве основных компонентов формирования профессиональной компетентности нами выделены следующие: структурный и функционально–процессуальный, обеспечивающие соответствие целям и содержанию обучения в ходе реализации программ повышения квалификации. В состав структурного компонента проектной компетентности входят:

когнитивный, культурологический, технологический, коммуникативный, рефлексивный и инновационный элементы.

По нашему мнению, когнитивный элемент должен отражать умение слушателей анализировать и интерпретировать представленную теоретическую информацию. Содержание когнитивного элемента раскрывается через совокупность знаний теоретического и методического характера. Поиск, сбор, анализ и интерпретация информации позволяют продуктивно использовать её в процессе решения проектных задач.

Культурологический элемент способствует формированию профессионально значимых качеств личности в проектировочной деятельности, таких как пунктуальность, последовательность – умение следовать алгоритму, коммуникативность – умение слушать, слышать и вести дискуссию.

Технологический элемент отражает понимание структуры процесса проектирования, создание собственного продукта, как результата проектной деятельности.

Рефлексивный элемент определяет осознание собственного уровня саморегуляции личности, собственных достижений, помогает оценить достижения, приобретённые при выполнении проекта, опираясь на свой субъективный опыт. Это - размышление, направленное на осмысление своих действий, самооценка по ходу выполнения проектов.

Функционально–процессуальный компонент проектной компетентности представлен личностным, мотивационным, интерактивным, нормативным и оценочным элементами.

Основные компоненты развития профессиональной компетентности преподавателя реализуются авторами через содержание программ повышения квалификации:

–Проектно-исследовательская деятельность обучающихся: от учебного ученического проекта до курсового и дипломного проектирования;

– Методическое сопровождение проектной (исследовательской) деятельности обучающихся на основе межпредметного содержания учебных дисциплин;

– Универсальные компетенции как фактор проектирования профессиональной карьеры обучающихся.

Дистанционные курсы:

– Проектирование учебного занятия на основе требований ФГОС;

– Учебный (ученический) проект как технология развития творческих возможностей обучающихся.

Разработка целей и задач программ повышения квалификации и их декомпозиция на структурные элементы осуществляется в логике образовательного и профессионального стандартов. Задачи декомпозированы на составные элементы: необходимые знания, необходимые умения, практический опыт, что соответствует логике профессионального стандарта и соотносится с логикой построения ФГОС СПО. Реализация данного подхода к разработке содержания программ повышения квалификации характеризуется следующими признаками: результативность, межпредметность, проблемность, многоплановость.

Каждая из программ преследует свои специфические цели и задачи. Программа «Проектирование учебно-планирующей документации...» направлена на качественное изменение профессиональных компетенций преподавателей, необходимых для выполнения требований, предусмотренных профессиональным стандартом педагога и позволяет ликвидировать дефициты в области научно-методических основ организации учебно-профессиональной, проектной, исследовательской деятельности обучающихся. Программа «Проектирование учебного занятия на основе требований ФГОС» решает узко профессиональные задачи: на основе теоретических знаний в области дидактики развивать навыки проектирования учебного занятия с использованием специально предложенной технологии (электронного дидактического конструктора)[3]. Теоретические и практические

материалы, используемые в ходе реализации содержания программ, разбиваются на несколько итераций - последовательность нарастающих шагов при организации проектной деятельности. В ходе каждой из них выполняются практически все типы проектировочных работ, а в результате создается реально работающая система с постоянно совершенствующимися функциональными возможностями и умениями слушателей.

Преподаватели, прошедшие курсы повышения квалификации, освоив основы проектной деятельности и реализовав их в своей образовательной практике, создают оптимальные условия для развития проектно-исследовательских навыков обучающихся. Как профессионально значимая характеристика личности и деятельности преподавателя, проектная компетентность способствует созданию результативного профессионального опыта, появлению новых мотивов и ценностных ориентаций.

Литература:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. - М.: Народное образование, 1998. -256 с.

3. Фролова В.Н., Шилова Л.Н. Проектирование учебного занятия на основе требований ФГОС. Учебно-методическое пособие /В.Н. Фролова, Л.Н. Шилова. – Н. Новгород: ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2014. - 66 с. – ISBN 978-5-7565-0618-1

4. Фролова В.Н., Шилова Л.Н. Учебный проект как технология развития творческих возможностей студентов. Учебно-методическое пособие /В.Н. Фролова, Л.Н. Шилова. – Н. Новгород: ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2016. - 103 с.– ISBN 978-5-7565-0690-7

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В СИСТЕМЕ СПО

Шебанов А. Н.

Железногорский горно-металлургический колледж

Одним из факторов, сдерживающих развитие экономики России, является дефицит высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Решение этой задачи возложено на систему среднего профессионального образования, которая представлена в Курской области 28 профессиональными образовательными организациями и 21 филиалом, в которых обучается более 22 000 студентов. Из них более 5000 по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, и более 17000 по программам подготовки специалистов среднего звена.

Важнейшим направлением инновационной деятельности в регионе является реализация приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий». В области утвержден перечень из 9 ведущих региональных колледжей (техникумов), обеспечивающих подготовку кадров по наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями.

В этом списке имеется и Железногорский горно-металлургический колледж.

Колледж был создан в 1969 году приказом по Министерству черной металлургии СССР с целью обеспечения подготовки специалистов среднего звена для Михайловского железорудного комбината. Сегодня в колледже ведется подготовка по 12 специальностям и 5 рабочим профессиям для удовлетворения текущих и перспективных потребностей Михайловского горно-обогатительного комбината и других предприятий города и района.

Колледж сегодня является одним из крупнейших образовательных учреждений области по подготовке специалистов со средним

профессиональным образованием. У нас обучается более 1400 студентов и более 2000 слушателей ежегодно проходит обучение по коротким профессиональным образовательным программам.

Колледж является ресурсным центром технико-информационного направления для подготовки рабочих кадров и специалистов в области металлургии и региональным координационным центром реализации инновационной модели WorldskillsRussia в Курской области.

В колледже функционирует многофункциональный центр прикладных квалификаций в котором осуществляется профессиональное обучение, повышение квалификации и переподготовка взрослого населения по более чем 90 коротким образовательным программам и специализированный центр компетенций - как центр развития профессий и профессиональных сообществ WSR по компетенции Электромонтаж.

Во всем многообразии деятельности колледжа отдельно можно выделить работу по созданию системы профессиональной ориентации молодежи по модели «школа - колледж - предприятие».

Исследования рынка труда, проведенные нами, показали, что с одной стороны, предприятия города сегодня испытывают острую потребность в специалистах и рабочих кадрах технического профиля (сегодня потребность в таких специалистах составляет от 54% до 86%), а с другой стороны, согласно результатам анкетирования школьников, проводимых ежегодно маркетинговой службой колледжа, не самая большая часть из них готовы выбрать специальности и профессии машиностроительного, горно-металлургического и строительного профилей.

Это позволило сделать нам вывод, что необходима системная работа по организации профессиональной ориентации учащихся школ города.

Для решения этой задачи в колледже было организовано отделение профориентации и самоопределения молодежи, которое призвано решать следующие задачи:

- проведение профориентационно-просветительской работы среди учащихся старших классов школ города;
- проведение информационно-консультативной работы со студентами, работающими и безработными гражданами по вопросам получения непрерывного образования;
- содействие трудоустройству выпускников колледжа.

На отделении профориентации и самоопределения молодежи реализуются следующие программы:

I. Программа «Профориентация и подготовка к ГИА» для учащихся 9-х классов.

В программе предусмотрены 2 модуля:

ПЕРВЫЙ МОДУЛЬ «ПРОФОРИЕНТАЦИЯ» предполагает изучение, корректировку и развитие индивидуальных способностей молодых людей и оказание помощи в выборе сферы их приложения с учетом индивидуальных особенностей.

В программе модуля знакомство с рынком труда города, района и области. Это направление осуществляется совместно со специалистами с ОКУ «Центр занятости г Железногорска и Железногорского района»; профессиональное тестирование на телекоммуникационных комплексах: «Профориентатор», «Профконсультант» и «Профкарьера» на предмет выбора будущей профессии с последующими консультациями у специалистов психологов-социологов Центра Гуманитарные технологии при МГУ им. Ломоносова с которым колледж уже долгое время сотрудничает; реализация, совместно с Центром занятости, программы «Выбор профессии» в рамках которой проводится профессиональное диагностирование и консультирование с использованием методик и программ центра занятости; знакомство со специальностями колледжа, материальной базой, преподавателями,

возможностью трудоустройства по каждой из них в рамках дисциплины «Введение в специальность».

ВТОРОЙ МОДУЛЬ включает углубленное изучение, с учетом профиля выбранной специальности, предметов общеобразовательного цикла, что предполагает устранение пробелов в знаниях, осуществление профориентации через систему межпредметных связей.

II. Программа для школьников «Информатика и информационные технологии» в рамках работы школы «Я и компьютер».

Школа создана для того, чтобы дать возможность школьникам приобщиться к основам современного информационного общества, познакомиться с многообразием информации окружающего мира, способами ее формализации, алгоритмами обработки, дать прочные и системные знания о компьютере и его возможностях, научить работать с ним быстро и уверенно.

В школе обучаются дети возрастом от 9 до 16 лет. Структура обучения школы включает в себя три ступени: подготовительный курс (1-2 года), базовый курс (1-2 года), профильный (1-2 года).

III. Третье, одно из основных, направление работы – сотрудничество с «Центром сетевого взаимодействия» МОУ «Средняя общеобразовательная школа №6».

Работа проводится в 2-х направлениях:

1. Обеспечение преемственности учебно-воспитательного процесса, социокультурной адаптации школьников к условиям новой образовательной деятельности - получению среднего профессионального образования.

В соответствии с планом совместных мероприятий предусмотрены встречи школьников с председателями выпускающих цикловых комиссий колледжа, знакомство с базой колледжа и системой обучения по программам СПО, презентация специальностей колледжа, выездные мероприятия в структурные подразделения Михайловского ГОКа, участие в Дне открытых дверей.

2. Совместная реализация программы ранней профориентации школьников в ходе обучения по программе профессиональной подготовки по освоению компетенции «Электромонтаж» и участия лучших из них в чемпионатах профессионального мастерства в возрастной категории «юниоры» (16 лет и моложе).

Специалисты центра в этом году набрали группу из 11 человек – учащихся 8 и 9 классов школ города: 12 лицея, школы №4 и 1 гимназии. Лучшие из них составили основу команды для участия в III Региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) и заняли там призовые места.

Основная миссия юниорского движения WorldSkills Russia - дать школьникам возможность осознанно выбрать профессию, определиться с образовательной траекторией и в будущем найти свое место на рынке труда.

Профориентационная работа позволяет воспитать у школьников чувства ответственности за предстоящий выбор профессии, познакомить с возможностями трудоустройства после окончания колледжа. Большая часть школьников - слушателей отделения выбирают специальности колледжа, которые востребованы на комбинате.

Задачи колледжа как партнера комбината: сделать набор студентов по специальностям, востребованным на ПАО «Михайловский ГОК» и обеспечить качественную их подготовку для реализации высокотехнологичных производств в горно-металлургической отрасли.

Инвестиционные проекты ПАО «Михайловский ГОК» предполагают использование в теоретическом и, особенно в практическом обучении, новейшего оборудования и современных технологий. Современное горно-металлургическое оборудование является достаточно дорогостоящим, под его установку требуются большие площади, наличие соответствующего высококвалифицированного обслуживающего персонала, поэтому целесообразным является использование дуальной формы обучения по специальностям: 22.02.01 «Металлургия черных металлов», 21.02.18

«Обогащение полезных ископаемых», 13.02. «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)»).

Основные задачи организации и проведения дуального обучения в колледже:

- приведение объемов и профилизации подготовки рабочих и специалистов в соответствии с потребностями комбината, динамикой и перспективами развития горно-металлургической отрасли;

- изменение и качественное обновление содержания и структуры образовательных программ для системы подготовки и переподготовки рабочих и специалистов, обеспечивающих их высокий профессиональный уровень и мобильность;

- передача профессионального опыта от опытных сотрудников комбината обучающимся специалистам, что дает дополнительные возможности повышения эффективности подготовки рабочих и специалистов;

- подготовка «на выходе» готового специалиста, знакомого с особенностями работы ПАО «Михайловский ГОК, который по окончании обучения сразу же может быть задействован в производстве;

- привлечение Колледжем кадровых, информационных, материально-технических и иных ресурсов комбината, необходимых для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практик и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных ОПОП.

Дуальная форма реализует многоплановый механизм сотрудничества ПАО «МГОК» с колледжем включающий в себя следующие элементы:

- корректировку содержания учебных планов и программ в соответствии с текущими и перспективными потребностями предприятия;

- систематические маркетинговые исследования условий реализации образовательных программ и потребностей производства;

- активное использование потенциала ведущих специалистов предприятий в процессе реализации образовательных программ;
- апробация инновационных образовательных методик в научных журналах, материалах конференций, выставках и др.

Дуальная система подготовки рабочих и техников предполагает усиление и изменение роли работодателя: работодатель становится активным участником образовательной деятельности.

Совместно со специалистами комбината была проведена актуализация образовательных программ СПО, то есть привели в соответствие результаты обучения, сформулированных ФГОС СПО, характеристике квалификации в профессиональных стандартах (ПС) и требованиям работодателя, а также разработано содержание образовательных программ, позволяющих освоить актуализированные результаты обучения.

Для организации дуальной модели обучения, с целью повышения практикоориентированности подготовки студентов колледжем совместно с ПАО «Михайловский ГОК созданы условия максимального приближения образовательного процесса к условиям реального производства. С этой целью, а также с целью совместного использования современных образцов учебно-лабораторного и производственного оборудования Михайловского ГОКа на базе промышленной площадки комбината был выделен корпус площадью 800 кв. м. и организован региональный ресурсный центр для подготовки рабочих кадров и специалистов в области металлургии. Ресурсный центр – это учебные классы, лаборатории и мастерские. Здесь от теории до практики – один шаг. После лекции в аудитории - экскурсия на промплощадку, где в реальных масштабах и оборудовании, и ответственность за ведение технологического процесса.

Практику студенты специальностей 22.02.01 «Металлургия черных металлов», 21.02.18 «Обогащение полезных ископаемых», 13.02. «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического

оборудования (по отраслям)» проходят на оплачиваемых рабочих местах. По результатам практики ответственные за практику от предприятия дают оценку студенту по 11 критериям.

Для обеспечения трудоустройства обучающихся в 2007 году в колледже была создана служба содействия трудоустройству выпускников, в которой проводится следующая работа.

1. Индивидуальная работа с абитуриентами, студентами, и выпускниками по вопросам эффективного трудоустройства.

2. Разработка методических материалов в помощь студентам по вопросам трудоустройства.

3. Информирование студентов и выпускников о мероприятиях по направлениям деятельности центра, проводимых в регионе.

4. Организация проведения Ярмарки вакансий, организация летней занятости, организация временной занятости.

По специальностям 22.02.01 «Металлургия черных металлов», 21.02.18 «Обогащение полезных ископаемых», 13.02. «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» 86% студентов трудоустраиваются на ПАО «МГОК» в год окончания колледжа или сразу после армии.

Данные формы работы достаточно эффективно способствуют самоопределению молодежи, помогают разобраться в том многообразии профессий, что их окружают, привить интерес к профессиям представленных на предприятиях города и района, выбрать образовательное учреждение для получения профессии и найти соответствующую работу с учетом своих склонностей и возможностей.

Литература:

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: ЭГВЕС. – 2011. – 152с.

2. Никитин М.В. Постиндустриальная модель колледжа ОК: характеристики конкурентоспособности/ Профессиональное образование и рынок труда. – Екатеринбург, - 2016. - № 2. – С. 10-16.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СЕТЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шишов В.Е.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
Мытищинский филиал

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности сетевого взаимодействия в условиях системы профессионального образования. Раскрыта сущность сетевого взаимодействия. Исследованы понятия сетевого образования. Рассмотрен процесс формирования понятийного аппарата сетевого образования.

Ключевые слова: сетевое образование, сетевое обучение, сетевое взаимодействие, образовательные организации, профессиональное образование, метод сетевого планирования.

Модернизация российской экономики и перевод ее в инновационную плоскость развития предполагают внедрение новых организационных форм взаимодействия различных образовательных организаций. Трансформациям должны подвергнуться не только содержательное наполнение основных образовательных программ и технологии обучения, но и применяемые принципы и методы управления образовательным процессом [1].

Одна из таких это сетевая форма получения образования, довольно популярная на Западе и совсем недавно появившаяся у нас в России.

В практической педагогике начало использования термина «сетевой» относится к 70 – 80 – м гг. прошлого века. Тогда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесён в педагогическую практику, а в конце 90 – х гг. его описал Ю.А. Конаржевский[4]. По его мнению, метод сетевого планирования позволяет: выявлять и мобилизовывать резервы времени, скрытые в организации комплекса мероприятий; видеть весь спланированный процесс объемно в ракурсе параллельно осуществляемых работ; управлять выполнением плана по принципу «главного звена» с

прогнозированием и предупреждением возможных срывов; учитывать связи между различными работами, что является основой непротиворечивого календарного планирования; повысить эффективность управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, давая возможность сосредоточить свое внимание в каждый момент времени на наиболее ответственных участках образовательного процесса [2].

Для полного понимания сетевого профессионального образования необходимо сформулировать понятийный аппарат.

Сетевое образование — это когда в учебном процессе принимают участие несколько организаций.

Сетевое обучение — это совместная деятельность организаций, направленная на обеспечение освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций: образовательных, научных, производственных, в том числе иностранных. Возникает идея сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие в образовании — это сложный механизм, благодаря которому происходит вовлечение сразу нескольких организаций в учебный или внеурочный процесс. Модели сетевого взаимодействия в образовании зависят от того, какими ресурсами будет осуществляться обмен. Основной задачей полноценной системы является достижение изначально поставленной цели [5]. В зависимости от того, какие именно проблемы сетевого взаимодействия в образовании выбраны в качестве основных, к создаваемой системе подключаются определенные виды образовательных учреждений.

В соответствии со статьей 15 ФЗ-№ 273 «Об образовании», реализация образовательных программ с использованием сетевой формы может осуществляться:

1. с использованием ресурсов нескольких организаций осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных;
2. с использованием ресурсов иных организаций. [6].

В положении о сетевой форме реализации образовательных программ используются следующие термины и понятия:

- обучающийся - физическое лицо, осваивающее образовательную программу;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, - образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение. В целях настоящего Федерального закона к организациям, осуществляющим образовательную деятельность, приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом;
- практика - вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- средства обучения и воспитания - приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности;
- направляющая образовательная организация (заказчик) - образовательная организация, которая направляет обучающегося на сетевую форму реализации образовательной программы;
- принимающая организация (исполнитель) - образовательная или иная организация, которая принимает обучающегося в рамках сетевой формы реализации образовательной программы;

- соглашение (Договор) о сотрудничестве - согласование организациями, участвующих в сетевом взаимодействии, целей и задач сотрудничества в области сетевого взаимодействия, периода обучения, учебных дисциплин, содержания и трудоемкости в зачетных единицах учебных планов или их отдельных частей (модулей или дисциплин) и других вопросов, необходимых для сетевого взаимодействия в каждом конкретном случае. В Соглашении (договоре) о сотрудничестве может быть указана информация о перезачете зачетных единиц по дисциплинам, которые успешно пройдены в принимающей организации (у исполнителя).

В случае заключения договора о сетевом взаимодействии одной из сторон которого является образовательная организация, которая финансируется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, период обучения, учебные дисциплины и их трудоемкость в зачетных единицах, вид, уровень и (или) направленность образовательной программы; правила приема, порядок организации академической мобильности и статус обучающихся в организациях, реализующих образовательную программу в сетевой форме; условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, в том числе ресурсное обеспечение и распределение обязанностей между организациями; выдаваемые документ или документы об образовании; срок действия договора указываются непосредственно в договоре о сетевом взаимодействии и в приложениях к нему, являющимися его неотъемлемыми частями. Также в данном договоре указывается возможность перезачета зачетных единиц по дисциплинам, которые успешно пройдены в принимающей организации (у исполнителя);

- зачетная единица (кредит) - условная единица измерения трудоемкости учебной дисциплины учебного плана по направлению подготовки (специальности, специализации) (1 зачетная единица равна 36 часам). Объем образовательной программы (ее составной части) выражается целым числом зачетных единиц.

Зачетная единица для образовательных программ, разработанных в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, эквивалентна 36 академическим часам (при продолжительности академического часа 45 минут) или 27 астрономическим часам.

При реализации образовательных программ, разработанных в соответствии с образовательными стандартами, утвержденными организацией, организация устанавливает величину зачетной единицы не менее 25 и не более 30 астрономических часов.

- признание результатов обучения - перенос оценок (зачетов), полученных обучающимся при изучении учебных дисциплин и прохождении практик в другой организации, в документы об освоении части программы получаемого высшего образования, в том числе с учетом согласования системы оценок, признания критериев и системы оценивания;
- выписка из экзаменационных (зачетных) ведомостей - выписка из официальных документов образовательной или иной организации, которая принимает обучающегося в рамках сетевой формы реализации образовательной программы. [3].

Выписка содержит список дисциплин, которые изучал обучающийся в образовательной или иной организации, которая принимает обучающегося в рамках сетевой формы реализации образовательной программы; общую трудоемкость в часах или зачетных единицах; результаты аттестации и другую информацию об академических успехах обучающегося. В выписке может быть указана система оценок, принятая в выдавшей документ организации в случае различия в системе оценок, признания критериев и системы оценивания;

- совместная образовательная программа - образовательная программа, разработанная и реализуемая совместно двумя или более образовательными или иными организациями, которые принимают обучающегося в рамках сетевой формы реализации образовательной программы.

Критериями классификации образовательной программы как совместной являются следующие: программа разработана несколькими образовательными организациями (в том числе иностранными) совместно; обучающиеся каждой из сторон принимают участие в программе обучения в организациях-участниках СОП; пребывание обучающихся в другой организации имеет сопоставимую продолжительность. Срок пребывания оговаривается в индивидуальном порядке и прописывается в договоре, но должен быть не менее 30 кредитов.

Сетевой подход должен прийти в систему образования страны и изменить образовательные отношения. В сетевом подходе в образовании возлагаются надежды на появление нового синергетического потенциала образовательных организаций, направленного на обеспечение качества, прежде всего, профессионального образования. Однако для эффективной реализации сетевого подхода необходимо проведение большого объема научно-исследовательской работы, в том числе в области формирования понятийного аппарата, без чего невозможно осмысление и обобщение накопленного практического опыта.

Список литературы

1. Дорожкин Е.М., Шевченко В.Я., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Сетевое взаимодействие как перспективное направление развития профессионально-педагогического образования. Вестник Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2015. Вып. 1 (48). 233 с.;
2. Дудина М.М., Хаматнуров Ф.Т. Сетевое взаимодействие профессионального обучения: достоинства и недостатки. НАУЧНЫЙ АСПЕКТ № 1 – 2013 – Самара: Изд-во ООО «Аспект», 2012. – 228с.;
3. Положение о сетевой форме реализации образовательных программ [Электронный ресурс]- <http://spk.blogs.imc.edu.ru>;

4. Петров А.Ю., Петров Ю.Н., Булаева М.Н., Лапшова А.В., Зубарева И.И., Офицерова Г.Е. Проектно-сетевое взаимодействие по реализации стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций. Учебно-методическое пособие.- Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016.- 151 с.;
5. Сборник информационных материалов для обсуждения вопросов сетевого взаимодействия как развивающегося процесса в теории и практике системы профессионально-педагогического образования: Пленум УМО по ППО 21-24 апреля 2015 года / авт.-сост.: Е.М. Дорожкин, Е.А. Гнатышина, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Екаеринбург: Рос. гос. проф.-пед.ун-т, УМО по ППО, 2015. 163 с.;
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года. [Электронный ресурс] - <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

МОДЕЛЬ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ПРОФСТАНДАРТОВ СПО КАК ФАКТОР ПРИРАЩЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Шкодкина Н.Н.

Железногорский горно-металлургический колледж

В современной экономике проблема человеческого капитала уже давно приобрела центральное значение. Сегодня практика побуждает переоценивать и корректировать многие прежние подходы к формированию человеческого потенциала, своевременно реагировать на новые проблемы, возникающие в ходе экономических преобразований. Человеческий капитал как продукт производства представляет собой знания, умения и практический опыт, которые человек приобретает в процессе обучения и трудовой деятельности, и как любой другой вид капитала, имеет способность накапливаться.

Механизмом формирования человеческого капитала является инвестирование в человека, то есть целесообразные вложения в индивида в виде денежной или другой форме, способствующие, с одной стороны, приносить доходы человеку, а с другой, — приводить к росту производительности труда.

Приращение человеческого капитала невозможно без придания инновационного характера системе профессионального образования, модернизации сектора научных исследований, компенсации «провалов рынка». Предусмотрена целевая поддержка отдельных направлений технологического развития, выделяемых в качестве приоритетных, в том числе энергоэффективность и энергосбережение. Поэтому за основу разработки инновационного продукта был взят ФГОС СПО по УГС 13.00.00 Электро- и теплоэнергетика.

Необходимость подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена с учётом современных требований рынка труда входит в противоречие с требованиями ФГОС СПО, которые не в полной мере учитывают требования профессиональных стандартов и международного опыта подготовки

высококвалифицированных специалистов, что снижает потенциал человеческого капитала. Из данного противоречия можно сформулировать проблему: каковы организационно-педагогические условия подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом российских профессиональных стандартов и международного опыта подготовки высококвалифицированных специалистов.

Целью работы стала разработка условий приращения человеческого капитала на основе гармонизации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, требований к квалификациям WorldSkillsRussia с учетом российских профессиональных стандартов.

В данном проекте мы исходили из предположения, что инвестиции в приращение человеческого капитала определяются в форме разработки программы подготовки высококвалифицированных кадров на базе ФГОС СПО, если вариативную часть ФГОС СПО дополнить видами деятельности, профессиональными компетенциями, дидактическими единицами, позволяющими гармонизовать ФГОС СПО с учетом требований WSR\WSI и профессиональных стандартов.

Электроэнергетическая отрасль – важнейший элемент инфраструктуры народного хозяйства, гарантирующий целостность производственного процесса в общественном масштабе. Это ключевая жизнеобеспечивающая система для всех отраслей и субъектов экономики нашей страны с её особыми, уникальными географическими, природно-климатическими параметрами. В связи с ними энергоёмкость ВВП в России (5,5 %) в пять раз выше, чем в Англии и в три раза – чем в Германии. Нормально функционирующая электроэнергетика – абсолютно необходимое условие поддержания национальной безопасности и суверенитета России.

Сложная современная ситуация в отечественной экономике вызывает необходимость разработки новых подходов к проектированию содержания

подготовки кадров, ориентированных на приращение человеческого капитала по УГС 13.00.00 Электро- и теплоэнергетика.

Для проектирования модели гармонизации ФГОС СПО и требований WSR/WSI и профессиональных стандартов использовались методы системного анализа.

В ходе анализа выполнялось сравнение следующих категорий: область (сфера) профессиональной деятельности; обобщенная трудовая функция (ПС) – вид деятельности (ФГОС СПО) – задача профессиональной деятельности (WSR); трудовая функция (ПС) – профессиональная компетенция (ФГОС СПО) – вид профессиональной деятельности (WSR); объекты профессиональной деятельности; уровни квалификаций.

Выбор программы подготовки специалистов среднего звена ФГОС СПО по спец. 13.02.11 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» был обусловлен тем, что данная программа является наиболее распространенной в России по УГС 13.00.00 Энергетика и электротехника (49% образовательных организаций России ведут подготовку специалистов среднего звена по спец. 13.02.11.). Выпускники этой специальности работают во всех отраслях экономики.

Анализ ФГОС СПО, ПС и требований WSR показывает, что фактически трудовые функции ПС 40.048 «Слесарь-электрик» и ПС 16.108 «Электромонтажник» как профессиональные компетенции ФГОС СПО по спец.13.02.11 отражены не полностью. Однако трудовые функции ПС в значительной мере отражены в профессиональной компетенции WSR.

Для более полного охвата видов работ, выполняемых участниками соревнований WSR, были рассмотрены модули задания по компетенции «ElectricalInstallations»WSI, предложенные на мировом чемпионате рабочих профессий Worldskills Competition-2015, проходившем в бразильском городе Сан-Паулу с 11 по 15 августа 2015 года. Анализ показывает, что существуют определенные несоответствия между подготовкой, осуществляемой в рамках ФГОС СПО 13.02.11 и требованиями к компетенциям участников

международных соревнований WSI, которые могут быть исключены путем введения новых компетенций и создания условий для их формирования.

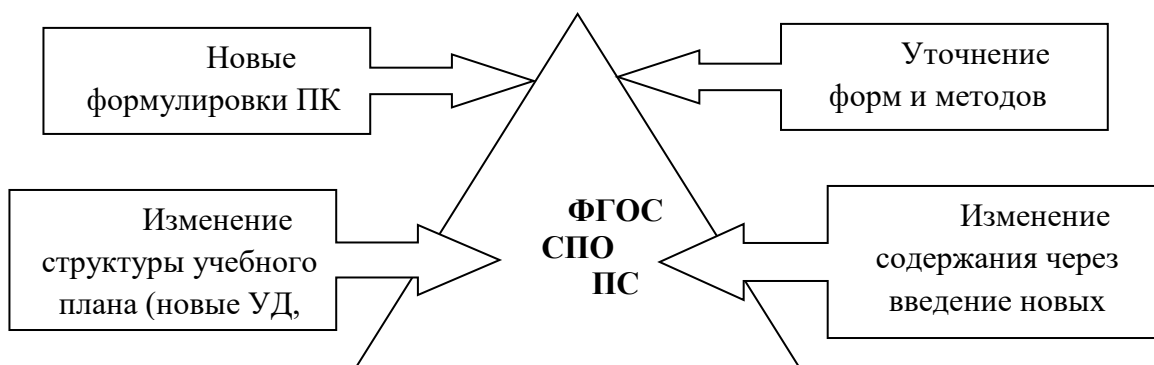


Рис 1. Модель адаптации ФГОС СПО к требованиям ПС и ТО WSR/WSI

Ожидаемым результатом обучения по образовательной программе на основе ФГОС СПО по спец.13.02.11 станет подготовка высококвалифицированных специалистов, а также выявление творческих, наиболее одаренных выпускников, которые могли бы участвовать в чемпионатах WSR/WSI различных уровней, что будет являться приращением в человеческий капитал.

Кроме того, данный опыт анализа требований ФГОС СПО, российских профессиональных стандартов и требований к участникам WorldSkillsRussia и WorldSkillsInternational и их гармонизация могут служить основой для разработки образовательного стандарта следующего поколения как инвестиции в приращение человеческого капитала.

Литература

1.Алимова Т.М., Мельниченко Л.Н., Петрова А.М., Петрова С.А., Рябко Т.В. Актуализация технологии проектирования образовательных программ среднего профессионального образования с учетом профессиональных стандартов и лучших международных практик. – М: РУСАЙНС, 2016, 84 с.

2. Шин А.В. Гармонизация профессиональных и образовательных стандартов в системе подготовки кадров // журнал «[Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития](https://cyberleninka.ru/)»<https://cyberleninka.ru/>

**НЕЛИНЕЙНО-ДЕТЕРМИНИРОВАННОЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В
ВУЗЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Чистоусов В.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казанцева Л.А.

Университет управления «ТИСБИ»

Аннотация. В статье актуализируется проблема разработки методологии проектирования образовательного процесса в инновационных вузах в условиях нелинейного развития.

Ключевые слова: нелинейное развитие; непрерывное образование; образовательный процесс; нелинейно-детерминированное проектирование; инновационные образовательные системы.

Постановка задачи, связанной с разработкой методологии проектирования образовательного процесса в вузе в условиях нелинейного развития, обуславливается следующими взаимосвязанными обстоятельствами. Обстоятельство первое – нелинейность, как ведущий контекст современности. В нелинейных условиях проектирование становится системообразующим компонентом деятельности человека, приобретая новейшие смыслы в аспектах: целевом (достижение гармонизации в многомерных, непрерывно изменяющихся субъектно-ориентированных системах); мотивационном (приближение сконструированного будущего); субъектном (самопроектирование – разработка программ личностного и профессионального становления); деятельностном (прогностическое комплексное исследование изменяющихся условий, выявление и постановка проблем, создание вариантов алгоритмов в отсутствии предписаний); коммуникативном (конструктивное взаимодействие субъектов для нахождения сбалансированных системных проектировочных решений); знаниевом (актуализация неявного, генерирование новейшего, структурирование и систематизация знания); организационном

(формирование команд разработчиков, обеспечение эффективности проектировочной деятельности); содержательном (многомерность, значительное число аспектов разработки); процессном (оптимизация стратегий и приемов проектирования). Обстоятельство второе состоит в том, что цели, структура, содержание, технологии профессионального образования детерминируются не только компонентным составом, но и характером будущей профессиональной деятельности (как объекта освоения). Анализ научных источников, результатов форсайт-исследований позволяет выявить следующие тенденции: изменение смыслов; возрастание значимости метадеятельностных умений и личностных качеств; переход к многофункциональности, многомерности; трансформация в «матрешечную» структуру. Обстоятельство третье заключается в наличии связи динамики инженерного и педагогического знания в части проектировочных паттернов. Проектировочные паттерны знания, наряду с системным и технологическим подходами, были творчески перенесены из инженерии в область педагогики в рамках предыдущей, квантово-релятивистской научной картины мира, ядро которой составляли кибернетика и теория систем. Вводимое как компонент деятельности педагогов, педагогическое проектирование было ориентировано на совершенствование образовательного процесса (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур). Развитие проектировочных концептов в области педагогического знания предусматривало: увеличение «веса» прогностических (А.А. Кирсанов), эвристических, креативных (С.Н. Семенов, В.Э. Штейнберг), инновационных (Л.И. Гурье, И.А. Колесникова, Н.О. Яковлева) составляющих; расширение ведущих операндов (В.В. Афанасьев, С.С. Ермолаева); приведение в соответствие с концепцией полного жизненного цикла (А.М. Новиков). Однако в условиях нелинейности, в процессе актуализации модели непрерывного образования, многоуровневых схем реализации образовательных программ в вузах, компетентностного подхода стали очевидными противоречивость и неполнота педагогических проектировочных концептов, их несоответствие постнеклассической научной картине мира. Исследования, выполняемые в

области педагогики на основе синергетического знания, сосредоточены в области систем и процессов, не охватывая методологических аспектов их проектирования в нелинейных условиях, например: разработка концептуальных основ постиндустриального образования [4], фрактальной педагогики [2], нелинейного образовательного процесса [1], педагогических систем в условиях региона [3]. Инженерия в условиях нелинейности трансформировалась в системную инженерию (системотехнику), интегрирующую искусство и науку («Systemengineeringistheartandscienceofcreatingwholesolutionstocomplexproblems» [7, с. 91]), что обусловлено динамикой и особенностями современных технических систем, как продуктов проектирования (субъектная ориентация; усложнение; гетерогенный характер; научная насыщенность; наличие инновационных компонентов). Экстраполяция аналогии в область педагогики позволяет выявить потенциал совершенствования научных представлений о проектировании в нелинейных условиях многомерных, самоорганизующихся, открытых педагогических систем, обеспечивающих генерирование новейшего знания и непрерывную опережающую подготовку субъектов.

Сопоставим варианты решения задачи проектирования образовательного процесса в вузах в линейных и нелинейных условиях. В линейных условиях фундаментальные научные исследования выполняются в течение длительного времени. Их результаты служат основой прикладных исследований, логическим продолжением которых является инициация разработки нового поколения продуктов (систем; изделий; программ и др.). Появление нового продукта обуславливает необходимость подготовки кадров. Проектирование образовательных программ ведется на основе освоения педагогами эксплуатационной документации и реальных (материализованных) образцов. Общий логический контур выполнения проектировочной задачи представляет собой стратифицированную линейную последовательность процессов. Подготовка педагогов, разработка и реализация образовательных программ осуществляются также последовательно. Знаниевый поток перемещается от страты к страте. Функциональным принципом педагогических систем,

разработанных в линейных условиях, является трансляция знания. Недостаток описанной модели, заключающийся в запаздывании времени окончания подготовки специалистов относительно времени начала стадии эксплуатации новейших изделий, были призваны устранить модели опережающего образования. В ведущей модели, созданной в линейных условиях среды, достигалось временное соответствие жизненных циклов изделий и подготовки кадров (стадии проектирования изделий и разработки содержания профессионального образования реализовывались параллельно) [5]. В современных условиях, характеризующихся сочетанием спиралевидных, экспоненциальных, сигмоидальных, синусоидальных зависимостей, время жизненных циклов изделий становится значительно меньше времени жизненного цикла проектирования и реализации образовательных программ. Очевидно, что методологический аспект проектирования образовательного процесса в вузах требует дальнейшего совершенствования.

Решение проблемы возможно путем создания новейших концептуальных основ, объединяющих идеи нелинейности, проектирования, инновационного развития (модернизация самоорганизующихся систем). С опорой на положения, приведенные в [6], нелинейно-детерминированному проектированию образовательного процесса придана функция конфигуратора разнородных научных представлений. Методологический аспект нелинейно-детерминированного проектирования включает: разработку проектировочных концептов, интегрирующих синергетическое, системно-инженерное (системотехническое), отраслевое частнонаучное знание; представление проектирования образовательного процесса как многомерного системно-мыследеятельностного «матрешечного» конструкта; ориентирование проектирования образовательного процесса на нахождение баланса решений в многомерном динамичном пространстве «субъекты – образовательная организация – культура». Проектирование образовательного процесса в вузах в условиях нелинейности реализуется в рамках разработанной педагогической системы, обеспечивающей непрерывное личностное и профессиональное

становление ее субъектов. Проектировочные решения предполагают: осуществление временной, содержательной, технологической синхронизации процессов проектирования образовательных программ, подготовки педагогов (двойное опережение), опережающей подготовки обучающихся; включение субъектов инновационных вузов в процессы проектирования на полном жизненном цикле; расширение пространств, изменение характера коммуникаций и взаимодействий субъектов образовательных систем (обеспечение реализации ведущего принципа нелинейных педагогических систем – генерирование новейшего знания); организация генерирования знания в процессе коллективной мыследеятельности субъектов; введение дифференциации образовательных программ по ступеням опережения. Реализуемость и эффективность разработанной нелинейно-детерминированной педагогической системы проектирования подтверждены экспериментально.

Список литературы

1. Васильев Л.И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. №7(106). С.3-16.
2. Маджуга А.Г, Синицина И.А, Мельников В.А. Фрактальная педагогика // Высшее образование сегодня. 2015. №9. С.50-55.
3. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского университета): монография. М. : ФЛИНТА; Нижний Новгород : Мининский университет, 2017. 168 с.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
5. Новиков П.Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования : автореф... дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Новиков Петр Николаевич. - Екатеринбург, 1997. 46 с.

6. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М. : Шк.Культ.Полит., 1995. С. 88-114.

7. Hitchins D. Systems Engineering. A 21st Century Systems Methodology. JohnWiley&Sons, Ltd. 2007. 532 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Щербакова О.И.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Непрерывное образование — процесс целостный, состоящий из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих человеку благоприятные условия для жизни. Решение задач воспитания и обучения, профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны, — удовлетворять стремление человека к самообразованию, разностороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.[1,12]

Непрерывное образование может рассматриваться как часть структуры «обучения в течение всей жизни». Концепция непрерывного образования основана на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамике, связанной со сменой потребностей на рынке труда, на реализации образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь».

Среди отечественных авторов, внесших значительный вклад в разработку теоретических основ непрерывного образования С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, С. М. Климов, И. А. Колесникова, Т. А. Кононыгина, Н. А. Тоскина, А.М. Новиков и другие.

Современная молодежь находится в экстремальных условиях: изменения в социально-экономическом составе сопровождаются мировыми кризисами - кризисами ценностного сознания, кризисом духовности, экономическим кризисом.

Молодым приходится самим решать, что ценнее - обогащение себя духовным или приобретение высокой квалификации, которая дает возможность адаптироваться к новым условиям; отрицание прежних моральных норм или гибкость, приспособление к новой действительности.

Р. Ингельхарт обосновал постепенный переход общества от приоритета ценностей «материализма» (предпочтение физической и психологической безопасности и благополучия) к ценностям «постматериализма» - в которых доминирует подчеркнуто значение принадлежности к группе, самовыражения и качества жизни.Радикальное изменение ценностей в современном обществе Р. Ингельхарт обосновал двумя гипотезами,условно названными «гипотезой недостатка» и «гипотезой социализации».[3]

Гипотеза недостатка выводится из предположения о том, что ценности индивида связаны с его социально-экономическим окружением. Люди склонны придавать большее значение тем потребностям, которых им не хватает. Когда первичные экономические и психологические потребности индивида удовлетворены, основанные на них ценности теряют свое былое значение и уступают место другим.

Дополнением к гипотезе недостатка служит гипотеза социализации, суть которой в том, что отношение между социально-экономическими факторами и индивидуальными ценностными приоритетами не так откровенно. На социальные и политические ценности взрослого индивида влияет его ранняя социализация.[3]

Для изучения ценностей и отношения молодежи к непрерывному образованиюнами были заданы 5 вопросов и, соответственно,фиксировались ответы,которые они давали в свободной форме:

- 1) "Что, по твоему мнению, представляет наибольшую ценность в жизни?»
- 2) «Хорошая жизнь, по твоему мнению,включает в себя...".
- 3) «Какой уровень образования достаточен для жизни?»
- 4) «Оцените важность образования по пятибалльной шкале»
- 5) «Как часто необходимо повышать свое образование?»

В исследовании участвовало 30 респондентов, из которых 60,0 % (18 человек) - женского пола и 40,0 % (12 человек) - мужского. Были охвачены 3 возрастные группы молодежи. В процентном отношении это выглядело

следующим образом: молодых людей в возрасте от 14 до 16 лет – 20,0 % (6 человек), от 17 до 22 лет – 50,0 % (15 человек), от 23 до 30 лет – 30,0 % (9 человек).

Таблица 1. Мнение молодежи о доминирующих ценностях жизни, в % по возрастным группам

14-16 лет	17-22 лет	23-30 лет	
Высокие доходы	43,7	46,8	2,6
Дети	30,7	37,4	3,8
Дружба	55,2	45,5	7,6
Любовь	51,9	51,4	8,5
Материальное благосостояние	29,6	37,7	4,9
Семья, брак	34,4	40	3,9

Анализ полученных результатов показал, что самым ценным для молодежи является здоровье, причем как для девушек, так и для юношей. Девушки в большей степени ориентированы на семейные ценности, на втором месте для юношей - хорошо зарабатывать, а для девушек - семья.

Для девушек одинаково важно хорошо зарабатывать и самосовершенствоваться. Юноши в большей степени, чем девушки ориентированы на материальные блага. Но, несмотря на это, 30% респондентов мужского пола среди своих главных ценностей отметили семью и воспитание детей, эта ценность для них важнее ценности самосовершенствования. Юноши в плане ценностных ориентаций менее похожи друг на друга, чем девушки. Среди юношей больше, чем среди девушек как тех, кто ориентирован на развлечения, так и тех, кто ориентирован на честный труд.

Таблица 2. Уровень образования, достаточный для жизни респондентов

Какой уровень образования достаточен	Пол	
	мужской	женский
	%	%
Без образования	1.8	0.3
Неполное среднее	1.8	0.9
Полное среднее	5.4	1.5
Профессионально-техническое	1.8	0.3
Специальное среднее	6.0	1.5
Бакалавр	42.8	42.7
Магистратура	34.9	49.4
Затрудняюсь ответить	5.4	3.3

Отвечая на вопрос, какой уровень образования достаточен для юношей и девушек, респонденты ответили, что молодежь должна получать максимально высокий уровень образования. При этом, важность высшего образования для девушек отметили 87.3%, а для юношей – 88.1%.

Результаты исследования показали, что в целом молодежь стремится продолжать обучение и дополнительные знания – так ответило подавляющее большинство респондентов (81%). При этом только 15% сказали, что не хотят продолжать повышать свой образовательный уровень. Распределение ответов на данный вопрос позволяет нам говорить о наличии установок молодежи на продолжение образования.

Осознание молодежью важности образования прослеживается при оценке ими образования по пятибалльной шкале, где 5 – очень важно, а 1 – абсолютно не важно. Распределение ответов на данный вопрос показало, что высокие оценки: «5» и «4» отметило подавляющее большинство респондентов: 38% и 34% соответственно.

Осознание ценности образования студентами нашла свое отражение и при ответе на вопрос: «Как часто необходимо повышать образовательный

уровень?». Согласно данным исследования, более половины опрошенных (51%) осознает необходимость непрерывного образования, а 41% говорит о необходимости повышения своего образовательного уровня при необходимости. Только 4 % от числа опрошенных не считают необходимым повышать свой уровень.

Проводимые автором исследования позволили сделать следующие выводы:

Из психологических мотивов основным является наличие достижения статуса и уважения в окружении, но и самообразование, способствуя личностному развитию, повышает самооценку, а новые знания позволят продвинуться по службе и повысить доход, соответственно социум является двигателем молодежи на дополнительное образование. Возрастные причины в непрерывности образования также заключаются в тренировке ума и передачи знаний молодым поколениям. Следует отметить, что современной молодежи присуще осознание ценности непрерывного образования, понимание необходимости повышения своего образовательного уровня, стремление продолжать обучение в рамках как формального (получая второе высшее образование), так и самообразования.[6]

Литература

1. Богданова И.Н. Концепция качества в высшем профессиональном образовании в Великобритании // Качество образования в высшей школе: проблемы и перспективы компетентностного подхода /Под общей редакцией В.И.Курбатова и Н.В. Мацининой. – Ростов н/Д., 2009. – 231 с.
2. Горшков, М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации /, М.К. Горшков, Г.А. Ключарев, -М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
3. Ингельхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. - М:Изд-во: Новое издательство, 2011.

4. Тазов П.Ю. Динамика ценностей молодежи в социокультурном анализе / Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
5. Шувалова О.Р. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании / О.Р. Шувалова// Вопросы образования. 2010, No 2. - С. 178-186.
6. Щербакова О.И. Конфликт ценностей современной молодежи. Материалы VII международной социологической Грушинской конференции «Навстречу будущему. Прогнозирование в социологических исследованиях», 15—16 марта 2017 г. / отв. ред. А. В. Кулешова. — М.: АО «ВЦИОМ», 2017. — 1862 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПОДДЕРЖКЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО МИРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Яковлева Н.Ф.

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева

Актуальность проблемы формирования готовности педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот подчеркивается рядом нормативных документов образования, в числе которых федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", федеральные государственные образовательные стандарты образования, в которых духовно-нравственное развитие детей определяется как приоритетная задача.

Готовность педагога, согласно требованиям профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", означает его способность осваивать, разрабатывать и применять в работе с различными контингентами учащихся, в том числе с детьми-сиротами, современные психолого-педагогические технологии, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка; воспитывающие у обучающихся духовно-нравственные черты активности, самостоятельности, инициативы, толерантности, гражданственности и др.[1].

Особую актуальность данная проблема имеет для функционирующих в России почти трех тысячах организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в которых воспитываются 350 тыс. детей и работают почти 200 тыс. педагогов. Данные свидетельствуют о том, что образ жизни примерно каждого второго выпускника далек от идеалов духовности и нравственности и характеризуется иждивенчеством, аморальностью, асоциальностью [2].

Проведенный анализ научных исследований и образовательной практики, нормативных документов образования по проблеме формирования готовности

педагогов к поддержке развития духовно-нравственного мира воспитанников организаций для детей-сирот показывает, что к настоящему времени обнаружены противоречия между:

- общественной потребностью развития у детей-сирот духовно-нравственного мира (духовных интересов, нравственных ценностей, духовно-нравственных черт и качеств) и недостаточной готовностью педагогов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к ее реализации;

- многофакторной и полиструктурной природой готовности педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот и отсутствием методологических оснований ее формирования.

Выявленные противоречия актуализируют научную проблему: каковы методологические основания процесса формирования готовности педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот, рассматриваемой в русле их профессиональной готовности работать в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В авторской интерпретации готовность педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот понимается как интегративная характеристика, отражающая его способность к динамическому включению в деятельность по оказанию помощи, содействия, сопровождения детей-сирот в последовательном усвоении ими нравственных ценностей, этических норм, переживании духовного опыта, воспитании и самовоспитании духовно-нравственных черт и качеств, проявляющаяся совокупностью необходимых знаний, умений, компетенций; профессиональной мотивации; ценностных ориентаций и убеждений; личностных и рефлексивных качеств педагога [3]. В структуре готовности выделены когнитивно-смысловой, ценностно-мотивационный, операционально-деятельностный, личностно-рефлексивный компоненты, органическое единство которых обеспечивается связями взаимодействия, порождения и преобразования[4].

В качестве методологической основы формирования готовности педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот выбран и обоснован полипарадигмальный подход, органично синтезирующий системно-деятельностный, субъектно-ориентированный, программно-целевой, процессуально-средовой, андрагогический, акмеологический, синергетический подходы[5]. Выбор конкретного методологического подхода осуществляется в соответствии с решаемой педагогической задачей:

– включение обучающихся педагогов в систему разнообразных видов деятельности базируется на идеях системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.А. Лекторский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, М.И. Шилова и др.);

– актуализация творческой самореализации педагогов в креативной проективно-рекурсивной деятельности использует положения субъектно-ориентированного подхода (И.В. Баженова, Ю.П. Дубенский, В.Е. Лепский, О.В. Милинис, Н.И. Пак и др.);

– поэтапное достижение прогнозируемого уровня готовности педагогов к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот опирается на положения программно-целевого подхода (В.А. Адольф, Р. Акофф, Д.М. Вердиев, А.Б. Вифлеемский, Т.В. Кузнецова и др.);

– организация действий обучающегося в специально созданной среде, в которой развертываются профессионально значимые ситуации и события, основана на процессуально-средовом подходе (Ю.С. Мануйлов, А.П. Тряпицына, Е.М. Харланова, Н.В. Ходякова, А.В. Хуторской и др.);

– организация обучения как совместной деятельности обучающего и обучающегося, результаты которого безотлагательно применяются на практике, осуществляется на основе андрагогического подхода (С.И. Змеев, А.И. Кукуев, М.Т. Громкова и др.);

– формирование готовности педагога как поэтапного "восхождения" от освоения к созиданию и от созидания к преобразованию педагогической

практики использует идеи акмеологического подхода (А.А. Деркач, В.В. Игнатова, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова и др.);

– самоорганизация вертикального и горизонтального взаимодействия субъектов обучения, способствующего взаимоусилению отдельных компонентов готовности, рассматривается с позиций синергетического подхода (Е.М. Богомолова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.Ш. Масленникова, И.Р. Пригожин, С.Н. Симонов, Н.М. Таланчук и др.).

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что полипарадигмальный подход, выбранный в качестве методологического основания формирования готовности педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот, позволяет преодолеть ограничения моноподхода и осуществить своеобразный синтез сложившихся в образовании парадигм как систем ведущих идей, разделяемых педагогическим сообществом. Полипарадигмальный подход предусматривает возможность действий в рамках когнитивной парадигмы, поскольку формирование готовности невозможно без овладения необходимыми знаниями и умениями; функционалистской, так как готовность педагога должна рассматриваться в аспекте запросов общества; личностно-ориентированной, поскольку личность ученика воспитывается только личностью педагога; социокультурной, в которой образование рассматривается как культурно-развивающая среда.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог" (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)".
2. Яковлева Н.Ф. Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков: учебное пособие / М.И. Шилова, Н.Ф. Яковлева.– Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004.

3. Яковлева Н.Ф. Подготовка педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей в дополнительном профессиональном образовании: монография [Электронный ресурс] / Н.Ф. Яковлева, В.А. Адольф. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 300 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Яковлева Н.Ф. Моделирование профессиональной компетентности педагога образовательной организации интернатного типа / Н.Ф. Яковлева, В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 71-75.
Яковлева, Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014.
5. Яковлева Н.Ф. Готовность педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот как предмет теоретического анализа / Н.Ф. Яковлева, В.А. Адольф // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1(61). – С. 35 – 41.

ПЕДАГОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Еприкян Д.О.

Российский государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогов профессионального обучения в условиях постиндустриального образования.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, подготовка кадров, постиндустриальное образование.

Рассматривая вопросы общественного развития, мы неминуемо обращаемся к образованию. Система образования в развитии общества выполняет по сути функцию своеобразного социально-генетического механизма, который обеспечивает накопление, хранение и передачу человеческого опыта. От того, как функционирует система образования, зависит развитие общества, его производство, экономика, социально-экономические отношения и пр.

В свою очередь от уровня развития общества зависит построение системы образования. Исследуя тенденции современной системы профессионального образования, описывая изменения, произошедшие в обществе с переходом в постиндустриальную эпоху, академик А.М. Новиков подчеркивал: «Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [1, с. 12].

Квалификация, по сути, становится главным капиталом человека, а его базовое образование – основой для повышения квалификации и освоения новых профессий в будущем. «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как

получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства её самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.» [1, с. 42–43]. Похожие оценки в отношении модернизации различных сторон системы профессионального образования активно обсуждаются в научно-педагогических публикациях [2; 3; 4; 5; 6 и др.].

Таким образом, опираясь на исследования А.М. Новикова, а также и других ученых, исследовавших проблемы развития профессионально-педагогического образования (Э.Ф. Зеер, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др.), можно констатировать, что современное общество предъявляет новые требования к подготовке кадров, что, в свою очередь, обуславливает необходимость существенных изменений системы образования. Однако решение этой задачи невозможно без соответствующих новым требованиям педагогов профессионального обучения. В новых условиях постиндустриального общества существенно изменяются содержание и технологии профессионально-педагогической деятельности в сфере профессионального образования, изменяется роль педагога. Если в индустриальном обществе педагог в значительной степени был источником учебной информации, то сегодня обучающиеся находятся в ситуации, когда поисковые машины «знают» все. Поэтому все в большей степени одной из основных функций педагога является организация условий для самостоятельной учебно-профессиональной деятельности обучающихся [7].

В настоящее время много внимания уделяется совершенствованию подготовки профессионально-педагогических кадров (педагогов профессионального обучения) в соответствии с тенденциями изменения системы профессионального образования [8]. Основные положения развития системы профессионального образования и ее современной стратегии

законодательно закреплены в новом Законе об образовании в Российской Федерации.

Министерство труда, экономика и производство принимают активное участие в формировании портрета «нового специалиста». Разработанные профессиональные стандарты, представляющие требования к содержанию и уровню подготовки специалистов, являются основой для проектирования образовательных программ системой образования. Так, профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» определяет обязательным для педагога профессионального обучения наличие педагогического образования или педагогической подготовки. Однако, по данным НИУ ВШЭ, в настоящее время в профессиональных образовательных организациях доля преподавателей профессионального цикла, имеющих педагогическое образование, составляет 33 %, а мастеров производственного обучения – 20 %. Иначе говоря, примерно 75 % действующих педагогов профессионального обучения (включая преподавателей и мастеров производственного обучения) не имеют педагогического образования и, следовательно, не соответствуют требованиям профессионального стандарта. С другой стороны, не факт, что содержание педагогической подготовки у этих 25 % педагогов профессионального обучения соответствует современным требованиям профессионального стандарта.

Для успешного выполнения представленных в профессиональном стандарте трудовых функций педагог должен владеть комплексом знаний и умений для организации учебной (учебно-производственной) деятельности по освоению учебных дисциплин, педагогического контроля и оценки освоения образовательных программ, а также для разработки программно-методического обеспечения учебного процесса и т.д.

Проведенный нами анализ требований профессионального стандарта к педагогу профессионального обучения в части реализации только одной из обобщённых трудовых функций «Преподавание по программам

профессионального обучения, СПО и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации» позволил выделить существенные изменения в содержании его подготовки, обусловленные информатизацией постиндустриального общества, в частности умения «использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы» [9].

Рассматривая обозначенные профессиональным стандартом другие трудовые функции, мы убеждаемся в том, что для реализации практически каждой из них педагогу в той или иной степени необходимы знания и умения по использованию современных информационных технологий. Однако проведенный сравнительный анализ профессионального стандарта и ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» (т.е. подготовки педагогов профессионального обучения) показал, что предусмотренные компетенции и содержание обучения не обеспечивают необходимой подготовки в части использования современных информационных технологий в образовании [10].

Таким образом, в новых условиях постиндустриального образования необходимо совершенствование содержания подготовки педагогов профессионального обучения, включая действующие ФГОС, в частности по вопросам создания и использования электронной информационно-образовательной среды.

Литература

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: монография. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
2. Инновационное развитие профессионального туристского образования:

коллект. монография / А.М. Новиков [и др.]. – М.: Логос, 2012. – 339 с.

3. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / Г.М. Романцев [и др.]. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – Т. 3. – 309 с.

4. Кубрушко П.Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 38 с.

5. Козленкова Е.Н. Становление и развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; 13.00.01. – М., 2003. – 174 с.

6. Назарова Л.И. Проектирование содержания и методики обучения студентов инженерно-педагогических специальностей основам педагогической инноватики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2000. – 198 с.

7. Шингарева М.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВПО // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2015. – № 4 (68). – С. 24–29.

8. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Тенденции развития теории и практики профессионально-педагогического образования // Инженерная педагогика. – М.: МАДИ, 2015. – С. 10–17.

9. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015 № 38993).

10. Михайленко О.А. Учебно-методический портал вуза как высокотехнологичная дидактическая среда // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2010. – № 4. – С. 123–126.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ЕДИНСТВО ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Желязкова-Тея Тая Кунчева

Московский педагогический государственный университет

„Непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения” [6, 344]. Этой научной позиции академика РАО А.М.Новиков является важной отправной точкой для развития его теоретического наследия.

Еще в 1998 году в Энциклопедии профессионального образования В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев использовали два новых понятия в определении непрерывного образования: «Преемственная связь между отдельными ступенями и их интеграция в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного **неформального и информального образования**, они же обеспечивают человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений” [8, непрерывное образование]. Это может быть самое раннее одновременное появление обоих терминов в русскоязычной научной литературе.

В то время (конец 90-х годов XX века) в странах ЕС констатируют, что новые технологии в области образования и обучения дают возможность большей индивидуализации процесса усвоения знаний и развитие навыков. Начинается процесс активного поиска сходств и различий между формальным, неформальным и информальным образованием. Так появляется Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, в котором говорится: „Существуют три вида образовательной деятельности: формальное образование, неформальное образование и информальное образование... Термин “образование длиною в жизнь” выделяет временной фактор непрерывного образования. Недавно появился термин “образование шириною в

жизнь(lifewidelearning), который акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм — формальное, неформальное и информальное.” [3, 25]. Самые последние европейские определения этих трех терминов приводятся в „РЕКОМЕНДАЦИИ СОВЕТА от 20 декабря 2012 года об утверждении неформального и информального обучения” [9]. Но единого определения формального, неформального и информального образования в науке еще нет, хотя с 1970-х годов XX века были предприняты многочисленные попытки.

Единый просмотр формального, неформального и неформального образования в термине «образовательная триада» впервые используется в публикации 2010 года автором[1]. Из многочисленных определений трех составных частей триады можно выделить следующие их особенности:

Формальное - любое образование, которое организуется, реализуется и контролируется в соответствии с интересами государственных институтов для предоставления образовательных услуг. Осуществляется структурированное в системе основного, среднего и высшего профессионального образования. Оно является обязательным до определенной степени и возрастом и заканчивается с приобретением степени и общепризнанной документ за достигнутые результаты.

Здесь не было преодолено „главное методологическое противоречие: между пониманием и признанием образования как социокультурного феномена и образования как услуги”[7, 203].

Неформальное - структурированное образование, организованное и проводимое вне официальной системы образования, в институтах гражданского общества (НПО) или частных учебных центрах и школах, нацелено на развитие навыков и не сопровождается квалификационным документом.

Для целей нашей исследовательской работы, посвященной **информальному образованию**, мы приняли следующее определение: *неорганизованное, неструктурированное, несистемное, непреднамеренное накопление знаний, развитие умений и формирование компетенций в процессе*

жизни людей разных возрастов. Информальное образование связано с обучением, делая (learning by doing) и переживая в качестве постоянного потока личных инновации. Оно ориентировано на развитие так называемых мягких навыков, а его результаты направлены на выбор направления в жизни, расширение познавательных горизонтов, развитие социальных навыков, активной гражданской позиции и интеграции в обществе [2]. Оно сосредоточено вокруг приобретения собственного жизненного опыта, который происходит сознательно или непреднамеренно уникальным образом для человека. Спонтанность информального образования может стимулироваться извне, если это представляет интерес или потребность для личности и для общества.

Следует отметить основные характеристики трех видов образовательной деятельности.

Формальное образование:

- кратчайший жизненный цикл;
- ограниченный по образовательным стандартам государства;
- минимальный выбор личности;
- организовано степени в соответствии с возрастом и образовательных циклов.

Неформальное образование:

- возможность повышения профессиональной квалификации;
- приобретение новых профессиональных, управленческих, организационных, административных и личностных навыков;
- продолжительность его, как правило, кратковременна, но может иметь место неоднократно в одной или нескольких различных сферах профессиональной деятельности.

Информальное образование:

- продолжается в течение всей жизни человека;
- связано со всеми возможными, приемлемыми и индивидуализированными способами обогащения знаний, расширения

количества и качества навыков;

- отличается мобильностью и мышлением вне стандарта, а также неограничением (времени и пространства), непрерывностью и часто с изобретательностью;
- случайное обучение, попутное научение в результате повседневной деятельности.

Почему не следует вообще переводить «информальное образование» на русском языке как самообразование? „Самообразование – форма организации образовательной деятельности обучающегося – целенаправленная образовательная деятельность обучающегося, управляемая самой личностью без участия педагога. Включает в себя: самовоспитание, самообучение, саморазвитие.” [4, 189]. Во-первых, самообразование как целенаправленная образовательная деятельность является частью формального образования. Во-вторых, информальное образование часто происходит с так называемым информальными педагогами - родителями, родственниками, друзья, менеджеры и другие. В-третьих, не все виды деятельности, начинающиеся с "само", характерны для информального образования. Но это будет предметом другой нашей публикации.

„образованность в постиндустриальном обществе – это способность *общаться, учиться, анализировать, (прогнозировать – в другой работе автора), проектировать, выбирать и творить*” [5, 42]. Здесь мы можем поставить вопрос, сколько из этих способностей, кроме общаться, учиться и анализировать, целенаправленно формируются только через формальное образование?

Наш тезис состоит в том, что образование каждого человека является результатом единства образовательной триады формального, неформального и информального образования. И это протекает на протяжении всей его жизни, как непрерывное образование.

«Образование – это построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, своей роли в этом мире.

Таким образом, образование – это развитие жизненного опыта человека.”[4, 25], „Жизненный опыт – индивидуальный опыт отдельного человека, накапливаемый им в процессе жизни, деятельности.” [4, 206]

Как видно из основных характеристик трех видов образовательной деятельности в образовательной триаде, именно информальное образование, этот консолидирующий вид образовательной деятельности, который гарантирует непрерывность образовательного процесса в течение всего жизненного пути человека через жизненный опыт.

Литература

1. Желязкова (Тея), Таня. Информалното образование като значим елемент от образователната триада. – Стратегии на образователната и научната политика, 2010, бр. 2, 164-180.

2. Желязкова-Тея, Таня. Информальное образование в РЭУ – основа для формирования ценности профессионалов в экономической сфере. V международной научно-практической заочной конференции «Гуманитарное образование в экономическом вузе». Центр гуманитарной подготовки и Факультет дистанционного обучения РЭУ им. Г.В. Плеханова, ноябрь 2016.

<https://elibrary.ru/item.asp?id=29015835#page=89>

3. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Адукатар №2 (8), 2006.

4. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 1-е изд., 2010; 2-е изд. 2011.

5. Новиков А. Постиндустриальное образование. Публицистическая полемическая монография, Москва, 2008.

6. Профессиональная педагогика. Под редакцией академиков РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова, Издание третье, переработанное, Москва, 2010.

7. Серякова С. Б. К вопросу о противоречиях современного образования// Перспективы науки. – 2013. – № 3 (42). – С. 202-205.

8. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1998.

9. COUNCIL RECOMMENDATION of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01).

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА**
(в контексте научной школы А.М. Новикова)

Новикова Г.П.

Институт стратегии развития образования РАО

Аннотация. В статье обосновывается актуальность методологических основ педагогической науки, разработанных в научной школе А.В. Батышева, А.М. Новикова, учёными Института стратегии развития образования, представлений о содержании непрерывного образования и преемственности в современных социокультурных условиях образовательного комплекса.

Ключевые слова: непрерывное образование, преемственность, взаимосвязь педагогической науки и практики, профессионализм.

В решении проблемы определения различных подходов к развитию представлений о содержании современного непрерывного образования в образовательном комплексе большое значение имеет изучение основных направлений становления и развития научной школы А.В. Батышева, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, Т.Ю. Ломакиной и исследований учёных Центра развития непрерывного образования и Центра инновационной деятельности в образовании Института стратегии развития образования Российской академии образования. Появление методологических работ учёных, «которые отличались глубиной научного анализа, проблемным видением, новизной и взвешенностью выводов», совпало с периодом формирования и развития отечественной методологии педагогики как области науки и учебной дисциплины. «Они были в числе первопроходцев, плодотворно разрабатывающих методологические основы педагогической науки» и авторами концепции непрерывного профессионального образования. (Ведущие научные школы Института стратегии развития образования РАО).[5; 6; 7].

По мнению учёных, реализация идеи непрерывного образования предусматривает разработку общей стратегической линии дальнейшего развития образования как единой системы преемственно связанных действий, объединенных общей целью. Решение этой проблемы возможно только при условии достижения преемственности главных компонентов системы обучения и воспитания. На основе понятия системы обучения и воспитания можно определить преемственность как условие, обеспечивающее установление соотношений между целями, содержанием, методами, средствами и организационными формами этой деятельности, направленное также на развитие таких качеств личности, как предприимчивость, самостоятельность, деловитость, ответственность, инициативность, стремление к разумному риску, честность и порядочность [84]. «Также исследования ученых ИСРО РАО по проблеме преемственности и непрерывности Ломакиной Т.Ю., Афанасьевой Т.П., Новиковой Г.П., Тюнникова Ю.С., Харисовой Л.А., Шукаевой Т.М. показали, что преемственность в новых условиях модернизации системы образования остается актуальной и востребованной» [1; 8; 9; 10; 11; 12].

В процессе образования сущность преемственности как общедидактического принципа заключается в неразрывной связи между отдельными сторонами и уровнями обучения и находит свое проявление в содержании, методах, формах и приемах обучения. Здесь представляется актуальным анализ преемственности в рамках процесса становления обучающихся как субъекта учения. В содержание принципа преемственности входят адресованные обучающему предписания по механизму осуществления поступательного образовательного движения с одного уровня деятельности на более высокий. Объективно взаимосвязь между содержанием предметов и явлений может существовать самостоятельно, но прогрессивно преемственность при отсутствии специально проводимой деятельности между ними может и неосуществиться. Если преемственность происходит стихийно, она может содействовать и противостоять достижению целей образования.

Учитывая этот факт, можно говорить об обеспечении преемственности в рамках организации учебно-познавательной деятельности как о совокупности целенаправленных педагогических действий или комплекса мероприятий с целью установления системы связей между компонентами и уровнями деятельности обучения и воспитания для личностного развития обучающегося, выступающего субъектом учения.

В последнее время проблема преемственности обучения рассматривается в контексте непрерывного образования. В связи с возросшими требованиями к профессиональной подготовке обучающихся возникает идея преемственного обучения в системе среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО). [2].

В качестве основы осуществления принципа преемственности разных уровней и ступеней в рамках непрерывного образования выступает фундаментальное содержание (ядро знаний), которое заложено в базовых составляющих, начиная со способов общения, умения читать, писать, считать и заканчивая основами соответствующих отраслей знаний и сфер деятельности. Если обучающийся владеет базовой системой знаний, умений и навыков, а также умением учиться и обучаться, то он способен самостоятельно выбирать виды, темпы и сроки обучения – другими словами, имеет возможность индивидуализировать процесс образования.

Для нашего исследования важно более детально изучить место и роль преемственности в процессе непрерывного образования: в образовательных комплексах. По мнению А.В. Батышева, Д.В. Легенчук, Т.Ю. Ломакиной, обучение в общеобразовательной школе выступает как база для любого вида профессиональной деятельности, а также необходимая основа для организации индивидуальной жизнедеятельности в целом. Перенос знаний и формирование на их основе новых специальных знаний из профессиональной области – именно в этом заключается содержательная сущность преемственности. Особенность преемственности заключается в переносе теоретических и общетрудовых умений и навыков, т.е. в реализации передачи способа

оптимальной трудовой деятельности. Как считает А.В. Батышев, «в формировании новых знаний участвует 85% общетрудовых умений и навыков» [2;3].

Формальной сущностью преемственности обучения в системе непрерывного образования является целенаправленная деятельность по интеграции форм его организации и осуществления [2]. Для формирования качества непрерывности, с нашей точки зрения, необходимо обеспечить преемственность интегративных процессов по следующим направлениям:

- Целевая и содержательная направленность обучения, сформулированная в документах, отражающих формирование целевой профессиональной подготовки и преемственность концепций СПО и ВО, ФГОС ДО, НОО, по всем ступеням образования.

- Нормативное обеспечение обучения - • обеспечивается такими документами, как Конституция РФ, Закон «Об образовании в РФ», положения об образовательных учреждениях, договора между учреждениями, нормативные документы и т.д.; • может быть обеспечено введением «сквозной» преемственной программы

- Научное содержание, методическая база - • отражено в выявлении общих основ, закономерностей обучения, содержания и взаимосвязи его различных аспектов (физиологического, психофизиологического и др.);

- на реализацию влияют общие основы и содержание основных дидактических систем, технологий, приемов, средств обучения, а также формирование единого терминологического словаря основных понятий; тезаурус – это форма преемственности, часть ее формальной сути.

- Подготовка обучающихся кадров

- реализация возможна в процессе совместной переподготовки преподавателей учреждений СПО и ВО в рамках системы дополнительного образования;

- условие для повышения эффективности такой формы подготовки – специально разработанная образовательная программа;

- решение проблемы унификации содержания подготовки и профессиональной деятельности обучающихся, должна, на наш взгляд, проходить не только в рамках системы профессиональной подготовки, но и в их практической деятельности.

Оснащение процесса обучения в образовательных организациях;

- определяет качество базовых знаний.

В ФГОСДО, НОО, профессионального образования отражены цели обучения, которые заключаются в:

- повышении уровня качества профессиональной подготовки за счет регламентации требований к качеству образовательных услуг;
- обеспечении конвертируемости профессионального образования внутри страны и за её пределами для беспрепятственного участия Российской Федерации в международном рынке труда [3; 4].

При сравнительном анализе содержания ФГОС среднего профессионального и высшего образования было выявлено, что главной задачей указанных нормативных документов является подготовка в рамках учреждений среднего профессионального и высшего образования специалистов реальной производственной деятельности в условиях российской и международной конкуренции. Однако преемственность в этих документах прослеживается недостаточно.

Определяя место и роль преемственности как объективности существующего элемента любого образовательного процесса, участвующего в формировании качества непрерывности в системе образования, мы можем дать определение ее формальной и содержательной сущности. Сущность преемственности проявляется во: 1) внешней форме (интеграция); 2) внутреннем содержании (базовое, фундаментальное знание).

Таким образом, процесс преемственности изучается в рамках ведущих общеметодологических теорий. Учитывая этот факт, в содержание

методологической основы нашего исследования при философской трактовке входят:

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

2) философское учение о социальной природе психической деятельности человека, ведущей роли личности в процессе ее формирования.

Учитывая этот факт, актуальной становится задача нахождения базы образования и источника развития, обеспечения преемственности в организации деятельности обучающихся на разных уровнях.

На основе вышеизложенной информации можно сделать вывод, что в организации системы образования основные законы диалектики обладают

методологическим значением. Для нас методологическое значение имеют и

другие положения теории познания. Выделим важные две группы принципов теории познания: 1) общие принципы диалектического мышления (принципы объективности, системности, историзма и диалектической противоречивости); 2) специфические принципы (принцип восхождения от абстрактного к конкретному и принцип единства логического и исторического).

При изучении проблемы преемственности методологическим фактором выступает требование, заключающееся в выполнении принципов всех групп

при реализации процессов обучения и развития.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ в ИСРО РАО (проект №27.8472.2017/ БЧ).

Литература:

- 1.Афанасьева Т.П. Преемственность и непрерывность образования в инновационном общеобразовательном комплексе: проблемы и решения // Педагогическое образование и наука №4. 2017. С. 30-36.
- 2.Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: Монография / Д.В. Легенчук. — Курган,2011. — 164с. 3.Ломакина, Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования / Т.Ю. Ломакина. — М.: ИТИП РАО, 2005. — 45 с.
- 4.Никитин М.В. Формирование полиструктурной модели колледжа-образовательного комплекса: понятийный аппарат, характеристики конкурентоспособности, структуры управления, механизмы.-Сухум, 2016.- 58с.
5. Новиков, А.М. Интеграция базового профессионального образования /А.М. Новиков. — 1996. — № 3. — С. 5.
- 6.Новиков, А.М. Принципы демократизации профессионального образования [Электронный ресурс] / А.М. Новиков // Научная онлайнбиблиотека "Порталус". — Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?archive&id=1191425996&start_from&subaction=showfull&ucat.
7. Новиков Д.А., Глотова И.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами.- М.: ИУО РАО, 2004.- 142с.
- 8.Новикова Г.П. Профессиональная подготовка современного педагога в системе непрерывного образования //Сборник научных статей Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной 85-летию академика В.А. Сластёнина. 17–18 сентября 2015 года, г. Москва. 2015. С. 112-118
9. Новикова Г.П. Новое содержание принципов преемственности и непрерывности в условиях инновационной деятельности образовательных комплексов// Педагогическое образование и наука №4. 2017. С. 15-25.

10.Тюнников Ю.С. Уровневая дифференциация инновационной деятельности учителей по обеспечению преемственности и непрерывности образования // Педагогическое образование и наука №4. 2017. С. 36-43.

11.Харисова Л.А. Преемственность в инновационном общеобразовательном комплексе: типологизация разрывов и факторы // Педагогическое образование и наука №4. 2017. С. 25-30.

12.Шукаева Т.М. Проблемы преемственности в образовательных комплексах // Педагогическое образование и наука №4. 2017. С. 43-48.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адольф Владимир Александрович, доктор педагогических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Российская Федерация

Аксенова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБГУ «Институт стратегии развития образования РАО», aksenova_m@list.ru

Акрамова Феруза Акмаловна, кандидат психологических наук, доцент по социальной психологии, Республиканский научно-практический центр «Семья», ведущий научный сотрудник, Узбекистан, Ташкент, akramova_feruza@mail.ru

Алдошина Марина Ивановна, доцент, доктор педагогических наук, директор Центра по взаимодействию с РАО ОГУ им. И.С. Тургенева, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», РФ, maraldo57@mail.ru

Антонова Елена Витальевна, старший преподаватель кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления, Москва, Россия, antonova_ev@bk.ru

Арюкова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, преподаватель отделения СПО Рузаевского института машиностроения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», E-mail: aryukowa@mail.ru

Баксанский Олег Евгеньевич, д.ф.н, профессор, профессор РАН, Институт философии РАН, Российская Федерация, obucks@mail.ru

Барлуков Александр Михайлович, кандидат экономических наук, начальник отдела содействия трудоустройству выпускников Бурятского государственного университета, доцент кафедры прикладной математики

Института математики и информатики Бурятского государственного университета, Российская Федерация, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, barlukov88@mail.ru

Безносюк Александр Алексеевич, профессор, доктор философии, профессор кафедры педагогики и психологи, Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко, Украина, alexbeznosyuk@mail.ru

Бешок Татьяна Витальевна, кандидат педагогических наук, Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко, старший преподаватель, tanjabehok@gmail.com.

Богинская Ольга Сергеевна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, nesterovaos19@gmail.com

Быкова Светлана Станиславовна, к.п.н., доцент кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Вятский государственный университет" (ВятГУ), vetarykova@mail.ru

Бычков Анатолий Васильевич, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Института стратегии развития образования РАО, Российская Федерация

Вильданов Ильфак Эльфикович, кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, доцент, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», РФ, vildan@kgasu.ru

Герасимов Сергей Александрович, доцент, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГБПОУ Архангельской области «Архангельский индустриально-педагогический колледж», г. Архангельск, alseni@atnet.ru

Грохольская Ольга Глебовна, доктор пед. наук, профессор, член-корр. РАО, Российская академия образования, член отделения философии образования и теоретической педагогики; Университет РАО, проректор по научной работе; Российская Федерация, E-mail: ol-gleb@mail.ru

Гессе Женни Фердинандовна, канд. хим. наук, старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожаров (в составе УНК «Государственный надзор»), ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Российская Федерация, zhenni.gesse@mail.ru

Денисов Илья Сергеевич, магистрант, Институт образования НИУ ВШЭ, РФ

Дудко Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, ФГБГУ «Институт стратегии развития образования РАО», старший научный сотрудник, Российская Федерация, Svetlana-62@list.ru

Желязкова-Тея Тая Кунчева, доктор теории познания в Болгарии, Московский педагогический государственный университет, аспирант 1 курса, tanilend@gmail.com

Занфирова Лариса Вячеславовна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, lara.zlv@yandex.ru

Земш Марина Борисовна, кандидат педагогических наук, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет" (ГГТУ), помощник проректора, доцент кафедры социальной педагогики, Российская Федерация, mz-ped@mail.ru, vrspo16@mail.ru

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический

университет», профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Российская Федерация, guseinibragimov@yandex.ru

Казанцева Людмила Александровна, доктор педагогических наук; профессор; Университет управления «ТИСБИ»; профессор кафедры педагогики; menedgment-kfu@mail.ru

Кандаурова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, ГАПОУ «Альметьевский политехнический техникум», преподаватель общественных дисциплин, kan-olga69@mail.ru

Камалеева Алсу Рауфовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, ведущий научный сотрудник ФБГНУ «Институт педагогики, психологии социальных проблем», E-mail: Kamaleyeva_Kazan@mail.ru

Князева Оксана Игоревна, аспирант/специалист по учебно-методической работе, Институт стратегии развития образования РАО/Уральский государственный педагогический университет, oxana.knyazeva@mail.ru

Коваленок Татьяна Петровна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, tkovalenok@yandex.ru

Кондратьев Виктор Михайлович, кандидат философских наук, ГАОУ ВО Московский Городской Педагогический Университет, Российская Федерация

Кормакова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, доцент по кафедре педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), профессор кафедры педагогики, kormakova@bsu.edu.ru.

Корчагин Евгений Александрович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения, педагогики и

социологии, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», РФ, profobuch@kgasu.ru

Коршунова Ольга Витальевна, д.пед.н., доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», профессор кафедры педагогики, okorchun@mail.ru

Коршунов Илья Алексеевич, кандидат химических наук, доцент, руководитель группы по непрерывному образованию, Институт образования НИУ ВШЭ, Российская Федерация, ikorshunov@hse.ru

Крупченко Анна Константиновна, доцент по кафедре иностранных языков, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Российская Федерация, krupchenko@apkpro.ru

Кузнецов Андрей Николаевич, канд. пед. наук, доцент, директор Института профессионального образования и подготовки научно-педагогических кадров для системы ДПО, ФГАОУ ДПО "Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования", Российская Федерация, a.kuznesov@apkpro.ru

Кузнецов Владимир Викторович, д.п.н., профессор Оренбургского государственного университета, Российская Федерация

Кязимов Карл Гасанович, доктор педагогических наук, профессор, Академия труда и социальных отношений, профессор, Российская Федерация, Karl35@mail.ru.

Ломакина Татьяна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», заведующий Центром исследований непрерывного образования, Российская Федерация, sasa-82@mail.ru.

Лубников Сергей Владимирович, магистрант Институт образования НИУ ВШЭ, Российская Федерация

Митасова Ольга Владимировна, к.п.н, ОБПОУ «Железногорский горно-металлургический колледж», заместитель директора по ВД и М, mitasova1956@mail.ru

Мищенко А.С., кандидат экономических наук, эксперт Общественного объединения "Непрерывное образование для всех", Россия, Санкт-Петербург

Мухаметзянова Лариса Юрьевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, кандидат педагогических наук, лауреат Премии Правительства Российской Федерации в образовании (2005г.)

Назарова Людмила Ивановна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, nazarova@inbox.ru

Найденова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центром педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Россия, naudenova@my.com

Никитин Михаил Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Российская Федерация, niki5.53@mail.ru

Новикова Галина Павловна, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, г. Москва, РФ, nochuirot@rambler.ru

Омаров Омар Алиевич, доктор физ.-мат. наук, действительный член РАО, Директор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» Институт национальных проблем в образовании Российской академии образования Россия, E-mail: inproao@mail.ru

Омарова Наида О., доктор физ.-мат. наук, член-кор. РАО, зав. каф. математических и естественнонаучных дисциплин ФГБОУ «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, Россия. E-mail: n.omarova@yandex.ru

Орешкина Анна Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, зав. лабораторией развития воспитания и дополнительного образования Центра развития образования РАО, г. Москва, orshkinaa2015@yandex.ru

Орлов Александр Андреевич, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Российская Федерация

Осадчук Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)», РФ, ool58@mail.ru

Осипов Петр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Российская Федерация, posipov@rambler.ru.

Павлова Ирина Викторовна, кандидат химических наук, Казанский национальный исследовательский технологический университет, доцент, ipavlova@list.ru.

Пашковская Т.И., профессор по кафедре Инженерная графика, технология и дизайн, доктор технических наук, профессор, ГБОУВО МО «Технологический университет», Российская Федерация, tip1801@yandex.ru

Пашковский Игорь Эдуардович, профессор по кафедре Инженерная графика, технология и дизайн, доктор технических наук, профессор, ГБОУВО МО «Технологический университет», Россия, pashkovskiyi@mail.ru

Писарева Людмила Ивановна, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» Центр педагогической компаративистики, РФ, pisareva-l@list.ru

Петрова Алла Михайловна, к.э.н., доцент АНО ВО «МосГУ», Ассоциация учебных заведений металлургического комплекса России (НО), исполнительный директор, am-petrova@yandex.ru

Петрова Светлана Александровна, к.т.н., доцент, ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России, директор Ресурсного центра развития государственной службы, sa-petrova@mail.ru

Перминова Л.М., доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ВПО Московский государственный областной университет (МГОУ), профессор кафедры непрерывного образования, Email: lum1030@yandex.ru

Потапов Андрей Александрович, кандидат физико-математических наук, Казанский государственный энергетический университет, доцент, aapot@ya.ru.

Редин Лев Вадимович, к.т.н., Казанский национальный исследовательский технологический университет, доцент, Российская Федерация, levvr@mail.ru

Романова Екатерина Сергеевна, Московский Государственный Институт Культуры, преподаватель, аспирантка четвертого года обучения по специальности 05.25.03 Библиоковедение, библиографоведение и книговедение, ООО «Студия Арт» ГК КарОператор, региональный менеджер.

Ронжина Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, профессор кафедры права. E-mail: obrpravo@yandex.ru

Рулиене Любовь Нимажаповна, д.п.н., доцент, профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», ruliene@bsu.ru

Рыбкина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования городского округа Самара», доцент, Российская Федерация, rybakina@yandex.ru.

Савина А.К., д.п.н., вед. науч.сотр. Центра педагогической компаративиситики ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», alicja@list.ru

Сафин Раис Семигуллович, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», РФ, safin@kgasu.ru

Сковородкина Ирина Зосимовна, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», профессор кафедры технологий и профессионального образования, Российская Федерация, skovorodkinaiz@mail.ru.

Соловьева А.В., к.пед.н. доцент, Российский университет дружбы народов, руководитель направления «Дизайн архитектурной среды», Российская Федерация, annasolovieva@list.ru

Смирнов И.П., доктор философских наук, член-корреспондент РАО, ips2@list.ru

Степанова Инга Юрьевна, Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии, кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования, доцент, кандидат педагогических наук, stepanova-inga@mail.ru

Сухин Игорь Георгиевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетнонаучное

учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация

Сухина Елена Игоревна, кандидат культурологии, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва.

Сэкулич Наталья Борисовна, методист отдела дистанционного образования, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», natalia.b.semenova@gmail.com

Таратанов Николай Александрович, канд. хим. наук, старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожаров (в составе УНК «Государственный надзор»), ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Российская Федерация.

Уржунцева Светлана Александровна, аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета, Российская Федерация.

Федотов Владимир Алексеевич, кандидат технических наук, ЗАО «ДиСис», Российская Федерация.

Фролова Валентина Николаевна, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования, РФ, frolova108@list.ru

Чистоусов Владислав Анатольевич, кандидат педагогических наук; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»; докторант; vchistous@mail.ru

Шебанов Алексей Николаевич, к.т.н. директор ОБПОУ «Железногорский горно-металлургический колледж», Российская Федерация

Шилова Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», доцент кафедры теории и методики профессионального образования, РФ, shinila@yandex.ru

Шкодкина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, ОБПОУ «Железнодорожный горно-металлургический колледж», заместитель директора по научно-методической работе, Российская Федерация, shcodkina.natalya@mail.ru.

Шишов Виталий Евгеньевич, заведующий лабораторией кафедры педагогики и психологии, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Мытищинский филиал, Российская Федерация, vetal1994_09@mail.ru

Щербакова Ольга Ивановна, доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», РФ, olga716@bk.ru

Ягупова Татьяна Владимировна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, yaгурова20000@mail.ru

Яковлева Наталья Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и управления образованием Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева».

Еприкян Диана Оганесовна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», инженер кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российская Федерация, eprikyan.diana@gmail.com