

Секция 18

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	Агбаева У.Б. к.п.н, Куандык А.К. ...	3380
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ШКОЛЬНИКА	Агбаева У.Б. к.п.н, Сарсенбекова Г.Б.	3383
КООРДИНАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧЕБНЫХ СТРУКТУР УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА: НАПРАВЛЕНИЯ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ	Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор, Воробьев, В.К., канд. пед. наук, доцент, Яковлева С. С.	3386
АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ	Гаврилов А.А. ¹ , канд. техн. наук, Власов Ю.Л. ² , канд. техн. наук, доцент, Морозов Н.А. ¹ , канд. техн. наук, доцент.....	3393
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА	Григорьева О.Н., канд. пед. наук, Гаврилова Н.А., канд. пед. наук, Олиндер М.В.	3398
ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ	Григорьева О.Н., канд. пед. наук, Гаврилова Н.А., канд. пед. наук, Олиндер М.В., Яковлев С.И.	3406
СРЕДСТВА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ СПО НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПРАВО.	Дегтярева Л.А.	3409
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ»	Дымова И.А., канд. филол. наук, доцент, Евтушенко А.А.	3418
УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИСТОРИКА-БАКАЛАВРА	Ким Г.П., канд. ист. наук, доцент	3422
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор.....	3425
ЗАИМСТВОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРИ РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	Кошкина И. В., Кошкин Ю. Г., канд. техн. наук, доцент .	3431
НАУЧНО – ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	Куатбеков Ш.Н.	3437
		3377

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН Кузниченко М.А.....	3440
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ Куприенко В.В., канд. техн. наук, доцент	3445
НОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ 44.03.04 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ) ПРОФИЛЬ ЭНЕРГЕТИКА Манакова О.С., канд. пед. наук	3449
НЕОБХОДИМОСТЬ МОДЕЛИ ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Маркелова Ю.В.	3454
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА Марусич К.В., канд. техн. наук, Марусич Ю.К.	3458
ВЛИЯНИЕ НА ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТА АНТРОПОЛОГИИ И МОРФОТИПОЛОГИИ ТКАНЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА И НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ Насырова О.Ш., Чепасов В.И., д-р техн. наук, профессор	3461
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЭКОЛОГОВ В ВУЗЕ Нургабылова А. Ш., Аскарова Г.Ш., канд. техн. наук.....	3468
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ Оразымбетова Ж.О.	3473
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ Оразымбетова М.О.....	3480
ДИАГНОСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ GOOGLE Попов А.С., канд. пед. наук	3485
К ВОПРОСУ О СИНТЕЗЕ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ Пузикова В.С., канд. филос. наук, доцент	3492
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДА КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ ПЕРСОНАЛА К ПРОИЗВОДСТВЕННОМУ РИСКУ Репях Л.П., Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор	3497
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Свиридова Л.А., к.э.н., доцент	3503
БАКАЛАВРИАТ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ Селютина Л.Ф., канд. техн. наук, доцент	3508

РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА Середина М.В.	3512
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ Сорокина О.А.	3516
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Стамкулова Ш.А., Жолаушиева Р.Ш.	3520
ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Струзберг Г.В., Кислова И.А.	3526
ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Фадеева М. Ю.	3530
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКОМУ ТОЛКОВАНИЮ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (А. ВОЗНЕСЕНСКИЙ) Флоря А.В.	3534
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКА Хажумаров М.И.	3543
КАТЕГОРИЯ «ЖИВОГО ЗНАНИЯ» В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Чарикова И.Н. канд. пед. наук, доцент	3548
МЕТОДИКА КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ СПО Чикава И.В.	3554
СРАВНЕНИЕ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТРЕНИНГОВЫХ И КЛАССИЧЕСКИХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ Шипуля А.Б.	3562

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

**Агбаева У.Б. к.п.н, Куандык А.К.
КГУ имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан**

В современном мире неуклонно возрастает число психотравмирующих, фрустрирующих и стрессогенных факторов, негативно влияющих на человека, его профессиональное благополучие и здоровье. Одним из таких факторов можно считать большой набор требований, который на современном этапе развития общество предъявляет к профессионалу. Другим фактором выступают резко возросшие процессы интенсификации труда, предполагающие высокий уровень соответствия требованиям и стабильности при осуществлении профессиональной деятельности.

Педагогическая профессия относится к категории профессий, особо уязвимых перед стрессом, так как педагогу приходится решать разнообразные профессиональные задачи в условиях недостатка времени и информации, постоянного открытого контакта с людьми, предполагающего значительные эмоциональные и энергетические затраты. Профессиональная деятельность современного педагога требует постоянной и максимальной мобилизации его собственных ресурсов.

Резко возросшие в условиях усиления интенсификации труда требования к профессиональной деятельности педагога способствуют появлению у человека стрессовых состояний и потере способности эффективно справляться с критическими ситуациями.

При этом многие исследователи отмечают, что профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной активности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь предъявляет повышенные требования к такой интегральной комплексной характеристике как стрессоустойчивость [1].

Интерес к изучению стрессоустойчивости приобретает особую значимость в связи с все возрастающим стрессогенным характером педагогической деятельности, обусловленным ломкой социальных стереотипов, социальным заказом на воспитание молодого поколения с учетом новых стратегий развития общества, возрастающей конкуренцией [2].

Современное понимание стресса складывалось в процессе интеграции физиологических, психофизиологических, психологических аспектов исследований данного психологического феномена.

В нашем исследовании уточнено понятие стресса, который определяется:

- как ответная реакция организма на травмирующее воздействие;
- как ситуация, отягощающая и усложняющая течение событий;
- как эмоциональная реакция на определенное событие (стрессовое переживание);

-как трансактный процесс взаимодействия и столкновения индивида с окружающим миром.

Стресс — это процесс взаимодействия со средой, затрудняющий возможность активного реагирования и адекватного преодоления стресса, и эмоциональная реакция на определенное событие (стрессовое переживание), нарушающая адаптацию человека, истощающая ресурсы [3].

Стресс незначительной силы не нарушает нормального функционирования и не оказывает разрушительного влияния на человека и его деятельность, а иногда даже оказывает мобилизующее воздействие. Сильный или длительный стресс, нарастая, становится вредным. Его воздействие снижает способность человека адекватно оценивать ситуацию и эффективно преодолевать стрессовую угрозу. Следует отметить, что даже при нормализации ситуации накопившееся эмоциональное напряжение может не ослабевать, расстраивая деятельность разных систем организма [4].

Педагог в профессиональной деятельности испытывает воздействие многих стрессовых факторов, в числе которых значительные учебные нагрузки; часто возникающие аффективные реакции в связи с каждодневными и затянувшимися трудными ситуациями; отсутствие возможности своевременно отреагировать стресс; постоянное общение с людьми разных категорий, требующее интенсивной рефлексии.

Педагогический стресс носит накопительный характер. При неоднократном повторении или длительности стрессового воздействия эмоциональное возбуждение может принять застойную форму.

На основе кластерного анализа обнаружены и описаны четыре типа стресснеустойчивых педагогов.

«Избегающий» тип выделяется:

- мотивацией избегания;
- низкой оценкой себя как профессионала;
- недостаточной сформированностью педагогических умений.

«Достиженческий» тип педагогических работников характеризуется:

- высокой направленностью на продвижение по работе (карьерный рост), социальное одобрение, престиж;
- чрезмерной ответственностью за происходящие значимые события, особенно касающиеся профессионально-личностных достижений;
- завышенной самооценкой профессиональной компетентности.

«Противоречивый» тип имеет:

- средне - низкий уровень умственного развития;
- противоречивость мотивационной сферы, проявляющуюся в высокой внутренней мотивации и в то же время неудовлетворенности профессией;
- невротично-депрессивно-застенчивое поведение.

«Некомпетентный» тип педагогов формируется за счет:

- а) низкой профессиональной компетентности;
- б) повышенной ответственности за неудачи;
- в) сильно завышенной самооценки профессиональных умений.

Стрессоустойчивость педагога имеет определенную структуру. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы определены структурные компоненты стрессоустойчивости:

-эмоциональные (нервно-психическая уравновешенность, эмоциональная уравновешенность),

-поведенческие (активность, стремление к саморазвитию и самопознанию, асертивное поведение, коммуникативные и межличностные навыки, толерантность),

-когнитивные (аутопсихологическая компетентность, навыки преодоления стрессовых ситуаций, умение ставить цели и достигать результата) [5].

Развитие данных структурных компонентов обеспечивает повышение стрессоустойчивости. В заключении, формировании стрессоустойчивости педагогов большое значение имеют психологические ресурсы, за счет которых может быть обеспечено повышение стрессоустойчивости. Успешность педагогической деятельности определяется не только собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовывать эти ресурсы в своем труде за счет развития соответствующих профессионально-значимых качеств личности.

Список литературы

1. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя Текст. / Л.М: Митина. М.: Академия, 2004. — 320 с.
2. Щербаков, А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. Текст. / А.И. Щербаков // Психология, труда и личности учителя. Вып. 1. Д., 1976. — 76 с.
3. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление Текст. / В.А. Бодров. М.: ПЕРСЭ, 2006. - 528 с.
4. Куликов, Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности Текст. / Л.В. Куликов// Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1/ Под ред. А.А. Крылова. СПб., 1995. - 129 с.
5. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. Текст. / Н. Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. 251 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ШКОЛЬНИКА

**Агбаева У.Б. к.п.н, Сарсенбекова Г.Б.
ДОУ «Дамир»,
Кызылорда, Казахстан**

Здоровая, крепкая семья - залог стабильности и процветания любого общества и государства в целом. В семье закладываются основы нравственности, духовности человека, его успешной социализации и интеграции в общество.

Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствуя другим, удовлетворяет или пресекает личные потребности. Семья структурирует возможности достижения безопасности, удовольствия и самореализации. Она указывает границы идентификации, способствует появлению у личности образа своего “Я”.

Родители - первые воспитатели - имеют самое сильное влияние на детей. Еще Ж.-Ж. Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньше влияния, чем предыдущий [1].

Родители являются предыдущими по отношению ко всем остальным; воспитателю детского сада, учителю начальных классов и учителям-предметникам. Им самой природой отдано преимущество в воспитании детей. Обеспечение семейного воспитания, его содержательные и организационные аспекты являются вечной и очень ответственной задачей человечества.

Огромный вклад в изучение семейных отношений внес А. С. Макаренко, который разработал важнейшие вопросы семейного воспитания. В “Книге для родителей” Макаренко показывает, что семья является первичным коллективом, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок [2].

Вопросы профессиональной подготовки педагогов рассмотрены в трудах О.А.Абдулиной, В.А.Адольфа, О.С.Гребенюка, Т.Е.Демидовой, И.А.Зимней, Н.Ф.Ильиной, А.К.Марковой, В.А.Сластенина, А.П.Тряпицыной, Н.М.Халимовой, Н.В.Чекалевой и других ученых представлены основные научные подходы к подготовке будущего учителя. В научных исследованиях заложена основа для изучения содержания деятельности будущего педагога с семьей.

В основе подготовки учителя начальных классов к работе с семьей ученика должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости. Значительное место в системе работы классного руководителя с родителями учащихся отводится психолого-педагогическому просвещению.

Накопление психолого-педагогических знаний родителей должно быть тесно связано с развитием их педагогического мышления, практических умений

и навыков в области воспитания. Необходимо, чтобы информация носила предупреждающий характер, была бы основана на практической целесообразности, демонстрировала опыт, конкретные факты. Это обуславливает отбор содержания, а также форм организации педагогического просвещения [3].

Подготовка учителя к работе с родителями - актуальная и сложная задача. Решение ее предполагает обеспечение важного направления, выработку педагогического умения мобилизовать все факторы, формирующие личность и коллектив, на достижение необходимых воспитательных результатов, умение интегрировать все виды воздействий в целенаправленный учебно-воспитательный процесс.

Работа педагогических коллективов школ с родителями осуществляется в двух направлениях: с коллективом родителей и индивидуально. В практике сложились наиболее рациональные ее формы: общие и классные собрания родителей, коллективные и индивидуальные консультации, беседы, лекции, конференции, посещения семей учащихся, оформление различных по форме и содержанию текстовых материалов, фотомонтажи, выставки работ учащихся. Родители привлекаются к участию в организации учебно-воспитательного процесса: руководство кружками, выступления перед родителями и детьми, подготовка и участие в проведении внеклассной и внешкольной работы с учащимися.

Успех осуществления поставленных перед школой задач во многом зависит от характера тех взаимоотношений, которые складываются между учителем и родителями. Основой таких взаимоотношений должны стать взаимодоверительные контакты. В их создании ведущая роль принадлежит учителю.

Педагог должен «обладать высоко развитым чувством ответственности перед родителями за обучение и воспитание детей, постоянно изучать и всесторонне знать семьи учащихся; быть советчиком, другом, доверенным лицом каждой семьи, всегда помнить о ранимости родительских чувств и не оскорблять их нетактичной оценкой недостатков в учебе и поведении ребенка или тем более публичными отрицательными высказываниями о детях; считаться с мнением родителей о своей деятельности, терпеливо воспринимать их критические замечания в свой адрес, не забывать при этом, что самокритичность педагога поднимает его авторитет в глазах родителей».

Большая социальная значимость целенаправленного общения с семьей заключается в том, что, направляя по нужному руслу воздействия родителей на детей, учитель влияет и на перестройку внутрисемейных отношений, способствует совершенствованию личности самих родителей, тем самым повышает уровень общей культуры населения [4].

Индивидуальная работа с родителями и другими взрослыми членами семьи учащегося сложна и разнообразна. Индивидуальное общение, если оно продуманно построено учителем, как правило, результативно.

Преимуществом индивидуальной работы является то, что, находясь наедине с учителем, родители откровеннее рассказывают ему о своих проблемах, затруднениях, иногда касаясь тех внутрисемейных отношений, о которых никогда бы не сказали при посторонних. Это рождает неукоснительное правило: содержание индивидуальной беседы должно оставаться достоянием только беседующих. Родители должны быть уверены, что все доверительно рассказанное учителю останется между ними, что любая откровенность в адрес учащегося, любая оценка его поведения и наклонностей, высказанная учителю, не будет при случае использована ему во вред, разглашена.

Содержание индивидуальных бесед учителя и родителей может быть самым разнообразным. Но главной их целью всегда должно оставаться педагогическое просвещение родителей. Большие возможности предоставляет работа с коллективом родителей: широкая педагогическая информация, обмен опытом, создание в необходимых случаях общественного мнения, привлечение родителей к участию в жизни класса. Эта работа ведется в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и более совершенное в связи с этим выполнение ими обязанностей воспитателей своих детей, объединение родителей в сплоченный коллектив, деятельность которого направлена на повышение уровня учебно-воспитательной работы со всеми учащимися класса.

Основная задача – активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер.

Список литературы

1. *Жаназарова З.Ж. Семья и общество: монография / Казахский нац. ун-т им. Аль-Фараби.- Алматы: Қазақ университеті, 2014.- 133 с., ISBN 978-601-04-0570-7*
2. *Кравченко А.И.: Семья и брак // Социология. — М.: Проспект, 2010. — S. 272-352. — 544 S. — ISBN 978-5-392-01322-7.*
3. *Шалгинбаева С.Х. Семейные традиции и социокультурный облик казахов городов Алматы и Тараза (этносоциологическое исследование): Автореф. дис. ...канд. истор. наук. – Алматы, 2002. – 29 с.*
4. *Салиева А.Ж. Подготовка студентов к профессиональной деятельности/ А.Ж. Салиева // Развитие современной системы образования и подготовки педагогических кадров: проблемы и перспективы (в свете Послания Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана): сборник научных статей преподавателей педагогического факультета, посвященный 10-летию ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.- Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ баспасы, 2006.- С. 85-89.*

КООРДИНАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧЕБНЫХ СТРУКТУР УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА: НАПРАВЛЕНИЯ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ

**Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор,
Воробьев, В.К., канд. пед. наук, доцент,
Яковлева С. С.**

**Оренбургский государственный университет,
Поволжский государственный университет телекоммуникаций
и информатики, г. Самара**

Университетские комплексы стали фактором формирования образовательного пространства Российских регионов. Структура университетских комплексов и их нормативно-законодательная база претерпевали существенные изменения, но по-прежнему актуальной является проблема координации деятельности структур. Потребность координации обусловлена несогласованностью целей развития структурных составляющих университетского комплекса, что создает разнонаправленность их деятельности, препятствия в их взаимодействии и определяет риски срывов непрерывных траекторий образования обучающихся [1].

В теории управления гуманитарными системами проблеме координации уделено определенное внимание. Разработке концепции организации и развития социально-гуманитарных систем как интеграции образовательных организаций посвящены работы А.И. Галагана, Н.А. Каргапольцевой, А.В. Кирьяковой, И.А. Нигматуллиной, Т.Л. Проскуриной. Феномен педагогического проектирования исследован Л.И. Гурье, Е.С. Заир-Бек, С.М. Марковой. Развитие многоуровневых системы на базе университетских комплексов изучено и апробировано В.А. Анищенко, В.А. Бондаренко, Е.И. Васенным, В.Н. Васильевым, Ю.Н. Петровым, О.Н. Щербаковой. Механизмы и принципы менеджмента в образовании представлены работами С.С. Вампиловского, Г.Г. Корзниковой, А.П. Тряпициной, А.А. Симоновой, А.А.Трайнева. Аспекты координации в образовательном менеджменте исследовались Ж.А. Ермаковой, В.П. Ковалевским, А.Н. Орловым, Ю.Н. Царегородцевой, Т.Н. Патрахиной [2,6, 9].

Многоуровневая система профессионального образования стала ответом на социально-экономические потрясения в Европе и США в период середины – конца XX века. В результате острых социально-экономических противоречий, кризисов, растущей безработицы и стремительной смены технологического уровня в развитых странах потребовалась система обеспечения не просто повышения квалификации работников, а создания условий обучения профессии на протяжении всей жизни. Помимо острых социально-экономических противоречий, причиной возрождения и популяризации идеи обучения в течение всей жизни является деятельность ЮНЕСКО, в рамках которой в 1970 г. официально принята Концепция обучения в течение всей жизни как

генеральная стратегия развития образования, как отражение растущего осознания важности знаний, повышения их роли и образованности населения для успешного развития общества и его граждан.

В этой связи для реализации идеи обучения в течении всей жизни в условиях России было признано целесообразным осуществить концентрацию ресурсов и возможностей учебных заведений на территории одного региона. С начала 90-х годов в России поэтапно вводится многоуровневая система профессионального образования как реализации концепции непрерывного образования в течении всей жизни. В результате возникла концепция университетских комплексов как интеграции организаций различных типов и уровней профессионального образования профессиональных училищ (уровень начального профессионального образования), техникумов и колледжей (уровень среднего профессионального образования) и вузов (высшее образование) на базе крупного вуза. Интеграция реализуется в многоуровневую систему профессионального образования (МСПО) и обладает потенциалами обеспечения преемственности образования и синергетических эффектов повышения его качества.

В течении более чем трех десятилетий происходит становление университетских комплексов. В соответствии с уже сложившейся практикой МСПО стала непрерывной системой интенсивного образования, которая обеспечивает стадийное обучение специалистов – профессионалов разного уровня образования и квалификации в соответствии с объективными потребностями науки, производства, образования, экономическими, социальными условиями жизнедеятельности общества и личности. Она обуславливает конкурентоспособность, высокий профессионализм и востребованность выпускников на рынке труда [3,7].

В целях стандартизации образовательных программ Постановлением Комитета по высшей школе Миннауки России № 13 от 13 марта 1992 г. и Постановлением Правительства Российской Федерации № 940 от 8 августа 1994 г. были утверждены и введены в действие новые государственные образовательные стандарты профессионального образования (ГОС ВПО, ГОС СПО), которые стали основой разработки интегрированных учебных планов и образовательных программ. За прошедшее время сформировалась система Федеральных образовательных стандартов, которые для профессионального образования уже включают четвертое поколение преемственных стандартов от уровня среднего профессионального образования до уровня аспирантуры.

Координация деятельности многоуровневых систем профессионального образования признана Правительством РФ одной из актуальных проблем, стоящих перед современным образовательным менеджментом для обеспечения возможностей личности обучению в течении всей жизни. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы указывается, что обеспечение реальных условий непрерывного профессионального образования и достижение его нового качества

осуществляется за счет структурной и институциональной перестройки моделей интеграции и взаимодействия различных уровней профессионального образования [5], [6], [8]. Цель модернизации образования определяется его соответствием вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства [4].

Как показал опыт, системная интеграция профессиональных образовательных организаций различного уровня реализуется разнообразием институциональных статусов (ассоциация, образовательная корпорация, университетский комплекс), но все они определяют новый вектор социально-культурного и социально-экономического развития региона, поскольку повышает его привлекательность как места проживания молодежи, содействует увеличению активности населения, обеспечивает возможности непрерывной и актуальной подготовки кадров для современных производств.

Так, например, начиная 1994 года в ОГУ происходили интеграционные процессы, в результате которых на базе Оренбургского государственного университета как головного вуза функционировали Бузулукский гуманитарно-технологический институт, Орский гуманитарно-технологический институт, Новотроицкий, Уфимский, Бугурусланский, Акбулакский и Кумертауский филиалы ОГУ, а также Бузулукский колледж промышленности и транспорта, Орский политехнический колледж, колледж электроники и бизнеса, гуманитарный юридический колледж, индустриально-педагогический колледж.

В результате реструктуризации в настоящее время университетский комплекс включает базовый вуз ОГУ, три филиала (Бузулукский гуманитарно-технологический институт, Орский гуманитарно-технологический институт, Кумертауский филиал), а также Университетский колледж ОГУ и Бузулукский колледж промышленности и транспорта.

Общая характеристика системы непрерывного образования ОГУ может быть определена как многопрофильная масштабная территориально-распространенная профессионально-образовательная преемственная система, ориентированная на опережающее обеспечение кадровых потребностей региона, охватывающего Оренбургскую область и граничащие с ней территории Республики Башкортостан [3].

Опыт Оренбургского государственного университета показал, что многоуровневая система профессионального образования представляет собой структурированную форму целевой интеграции учебных заведений разного уровня на базе университета как центра непрерывного образования. Она характеризуется масштабностью, региональной локализацией, полифункциональностью, территориально-распределенностью и реализует взаимосогласованные образовательные программы различных уровней и профилей, а также инновационные разработки на основе взаимодействия с работодателями в интересах кадрового, организационного и технического обеспечения инновационно-ориентированной экономики региона Российской Федерации [2].

Эффективность многоуровневой интеграции образовательных организаций зависит от эффективности управления их деятельностью как единой системы. Координация совместной деятельности является первоочередной функцией управления в многоуровневых системах профессионального образования.

В то же время проблемы управления МСПО в силу своей многоаспектности не получили полного разрешения в образовательном менеджменте, что характеризует противоречие между социально-экономической значимостью развития таких систем и недостаточной изученностью процессов координации деятельности как ключевой функции управления, обеспечивающей эффективность их работы.

Исследование процессов координации деятельности многоуровневой системы профессионального образования ведется в предположении, что будут получены позитивные результаты, если:

МСПО представлена как структурированная форма целевой интеграции образовательных организаций разного уровня на базе университета как центра непрерывного образования;

разработана и реализуется процессная модель координации деятельности МСПО, определяющая взаимосвязи и процессы развития структурных составляющих с учетом синергетических эффектов образовательной интеграции;

координация деятельности осуществляется в динамике изменения критериев мониторинга качества подготовки кадров и эффективности образовательных организаций высшего образования.

Реализация этих положений в практике университетских комплексов имеет определенные особенности для различных видов уставной деятельности вуза. Так, например, для образовательной деятельности взаимодействие учебных структур филиалов и базового вуза может быть отражено условной схемой, представленной на рисунке 1.

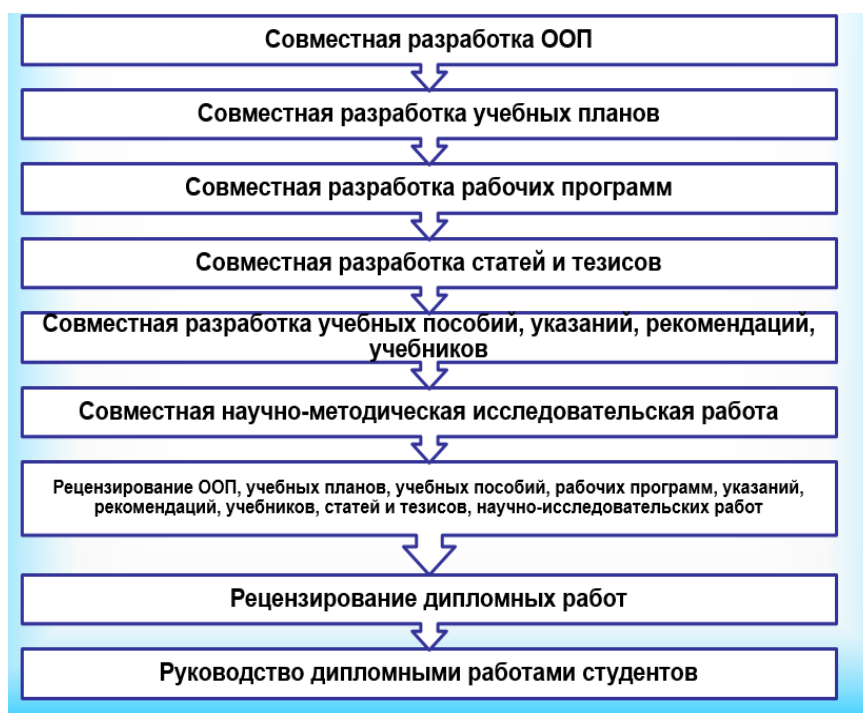


Рисунок 1 - Координационная деятельность базового вуза по учебно-методическому сопровождению образовательного процесса многоуровневой системы профессионального образования ОГУ

Координация деятельности многоуровневой системы профессионального образования представляет собой процесс распределения деятельности во времени, обеспечения взаимодействия различных частей организации в интересах выполнения стоящих перед ней задач. Координация обеспечивает целостность, устойчивость организаций. Координация - это ключевая функция процесса управления, обеспечивающая его бесперебойность и непрерывность, а также формирование в едином научно-образовательном и культурном пространстве кадрового корпуса для инновационно-ориентированной экономики региона по спектру уровней профессиональной подготовки во взаимодействии с работодателями, властными структурами и общественностью региона.

Координация деятельности в ОГУ в течение 2000-2015 года осуществлялась выделением специального функционала у проректора по учебной работе, в подчинении у которого действовал отдел по работе с филиалами и колледжами, а также Совет директоров колледжей ОГУ. В результате реструктуризации и сокращения числа филиалов и колледжей координацию их деятельности выполняет ректорат головного вуза.

Процессная модель координации деятельности МСПО представляет взаимосвязи и процессы развития структурных составляющих с учетом синергетических эффектов образовательной интеграции, позволяющих обеспечить:

- преемственность развития структур и всей системы на основе единства оперативного и долгосрочного планирования, опирающегося на научный прогноз;
- совокупную методическую, материально-техническую, финансово-экономическую базу развития;
- рациональную организацию труда участников педагогического процесса, их подготовку, переподготовку при опережающей тенденции обучения управленческого персонала;
- устойчивое и динамичное функционирование образовательной системы.

Приоритеты в координации деятельности МСПО на базе ОГУ определяются его миссией и включают:

- обеспечение качественного образования в регионе;
- поддержание политики занятости молодежи в регионе;
- обеспечение непрерывной подготовки кадров в регионе;
- создание объективных и реальных ресурсов развития на региональном уровне на базе предприятий, в структуре кластеров, на основе социального партнерства;
- концентрация средств, кадров, ресурсов, финансовых потоков в рамках региона и вуза.

Критерии эффективности координации деятельности могут рассматриваться с различных позиций. Например, объективными следует считать позиции потребителей образовательных услуг [9].

Существенную пользу развитию координации в многоуровневых структурах образованию принес опыт использования сбалансированной системы показателей (balanced scorecard – BSC) [7]. В комплекс показателей BSC входят результаты финансовой деятельности; успешность сотрудничества с целевыми группами потребителей, качество внутренних бизнес-процессов (научно-исследовательская, научно-педагогическая, образовательная, издательская, консультационная и другая деятельность); состояние интеллектуальных ресурсов. Эта система критериев переводит стратегию МСПО в измеримые цели соответствующих структурных подразделений; она основана на мониторинге и неразрывно связана с системой менеджмента качества [7].

В то же время в настоящее время особую важность приобрели критерии мониторинга качества подготовки кадров и эффективности образовательных организаций высшего образования, используемых в рейтингах Министерства образования и науки Российской Федерации [10, 11].

Список литературы

1. Belonovskaya, I. D. Didactic features of pedagogical interaction as the basis of university education [Электронный ресурс] / Nina I. Kryukova, Anna N. Zakharova, Galina S. Dulina, Zulfiya F. Yusupova, Isabella D. Belonovskaya, Julia N. Bogdanova // *Man In India*, 2017. - N 97 (3). – С. 29-41.

2. Белоновская, И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография / И.Д. Белоновская. – М.: ИРПО, 2005. – 351 с.

3. Ковалевский В. П. Профессиональное образование Оренбургской области: состояние, проблемы, перспективы: монография / В.П. Ковалевский, И.Д. Белоновская. – М.: НИИВО, 2004. – 280 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4717/файл/3617/2.%20концепция%201662-p.doc>. (дата обращения 29.10.2017).

5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, одобренная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. No 2765-р [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения 17.08.2017)

6. Лейбович, А. Н. Разработка и применение национальной системы квалификаций / А. Н. Лейбович // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – С. 6-9.

7. Матвеева Е.А. Разработка стратегии развития инновационного конкурентоспособного техникума на основе сбалансированной системы показателей / Е.А.Матвеева, С.С. Яковлева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева, 2012. № 4 (20).— С. 61-67.

8. Постановление Правительства Российской Федерации от 04.11. 2000 г. № 751 г. «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения 17.11.2017).

9. Ермакова Ж.А. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза / Ж.А. Ермакова, Ю.Н. Никулина // Креативная экономика. 2017, № 7. –С. 725-734.

10. Мониторинг качества подготовки кадров. Система критериев и показателей мониторинга качества подготовки кадров 2017 года (утв. Минобрнауки России 05.04.2017 N ЛО-46/06вн) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/spo/> (дата обращения 12.12.2017).

11. Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования. Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2017 года (на основе данных формы n 1-мониторинг за 2016 год, утв. Минобрнауки России 14.03.2017 n ло-27/05вн). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/spo/> (дата обращения 12.12.2017).

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ

**Гаврилов А.А.¹, канд. техн. наук, Власов Ю.Л.², канд. техн. наук, доцент,
Морозов Н.А.¹, канд. техн. наук, доцент**

¹Оренбургский государственный университет

**² РГУ нефти и газа (национальный исследовательский университет)
им. И.М. Губкина**

Студентов, обучающихся в ВУЗе, условно можно классифицировать по нескольким группам. Одну, не самую большую группу составляют студенты, которым считают знания, получаемые на занятиях, недостаточными. Поэтому на практических занятиях и при выполнении самостоятельных работ по теоретической механике таким студентам предоставляется возможность, помимо плановых задач, решать задачи повышенной трудности [1, 2, 3]. Одним из способов проверить свою подготовку по решению таких задач является участие в олимпиадах по теоретической механике [4, 5, 6, 7].

Порядок проведения олимпиад показан на рисунке 1.

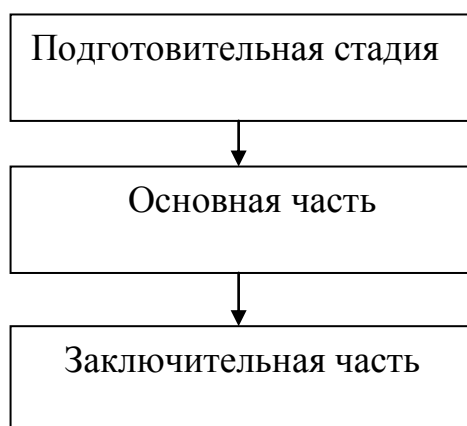


Рисунок 1 – Порядок проведения олимпиады

Подготовительная стадия состоит из нескольких этапов:

- создание оргкомитета и жюри;
- разработка регламента проведения олимпиады;
- подготовка задач (две задачи по статике, две задачи по кинематике и три задачи по динамике);
- информационное обеспечение олимпиады (объявления на сайте osu.ru и на стенде кафедры; объявления на лекциях и практических занятиях ведущими преподавателями).

- проведение дополнительных занятий со студентами – участниками олимпиады, на которых рассматриваются примеры задач прошлых лет с решениями.

Основная стадия включает:

- приветствие участников олимпиады членами оргкомитета;
- непосредственное проведение олимпиады: студентам дается три часа на решение задач;
- шифровку работ;
- проверку, расшифровку работ и подведение итогов.

На заключительной стадии подводятся итоги олимпиады оргкомитетом и размещаются задания с решениями на стенде кафедры.

В Оренбургском государственном университете два раза в год, по окончании учебных семестров, проводится открытая студенческая олимпиада по теоретической механике. Студентам предлагались три задачи по статике, три – по кинематике и четыре – по динамике. В олимпиаде в декабре 2017 года приняли участие 18 человек.

Практически все студенты решали задачу С-1. Ниже приведена формулировка задачи и вариант возможного решения.

Однородный брусок AB весом P опирается концом A на горизонтальную и концом B на вертикальную гладкие плоскости. К концу A бруска прикреплена нить, перекинутая через блок и имеющая на конце груз весом Q . Найти угол θ между бруском и горизонтом при равновесии (рисунок 2).

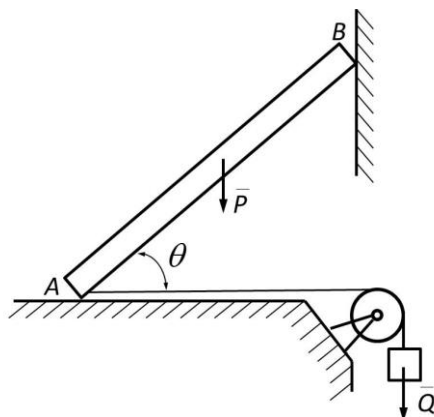


Рисунок 2 – Схема к задаче С-1

Вариант возможного решения.

1 Выбор объекта исследования – балки AB .

2 Отбрасываются связи и их действие заменяется реакциями связей $\bar{N}_A$, $\bar{N}_B$ (рисунок 3).

3 Записываются уравнения равновесия для плоской произвольной системы сил.

$$\begin{cases} \sum F_{kx} = 0; & Q - N_B = 0, \\ \sum F_{ky} = 0; & N_A - P = 0, \\ \sum M_A(\bar{F}_k) = 0; & N_B \cdot AB \sin \theta - P \cdot \frac{AB \cos \theta}{2}. \end{cases} \quad (1)$$

$$(2)$$

$$(3)$$

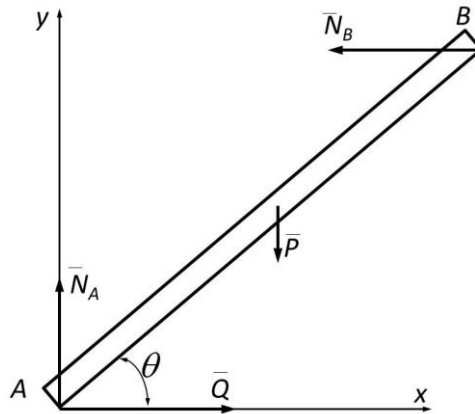


Рисунок 3 – Расчетная схема к задаче С-1

Подстановка уравнения (2) в (3), дает решение задачи

$$\theta = \arctg 0,5.$$

Нетрудно заметить, что задача вовсе не сложная. Подобные задачи невысокого уровня сложности могут формироваться автоматически [8]. Ее вынесение на олимпиаду обусловлено надеждой, что максимальное количество участников ее решат. Однако максимальный балл за нее получили всего два человека.

За остальные задачи ни один студент не получил максимальный балл, т.е. они не были доведены до конца. Студент занявшие три призовых места получили 16, 15 и 9 баллов соответственно.

Поверхностный анализ результатов олимпиады дает представление о недостаточном уровне знаний по теоретической механике у студентов.

Первой, и возможно главной причиной, на наш взгляд, является общее уменьшение количества аудиторной нагрузки, а так же снижение познавательной активности студентов и их вовлеченности в самостоятельное изучение дисциплины. Причем, по нашему мнению, ключевой нагрузкой является все-таки аудиторная, ввиду сложности дисциплины для самостоятельного изучения

Анализируя результаты олимпиады можно отметить, что лучше других выступили как в этом году, так и на прошлых олимпиадах, студенты архитектурно-строительного факультета. Одной из причин этого является то, что общая нагрузка, в том числе аудиторная, по дисциплине «Теоретическая механика» у студентов этого факультета является традиционно высокой. В этом году в олимпиаде впервые приняли участие студенты филиала РГУ нефти и

газа им. И.М. Губкина в Оренбурге и показали неплохие результаты, что тоже коррелирует с вниманием к учебной нагрузке по дисциплине «Теоретическая механика» в этом вузе. Решением этой проблемы является увеличение количества аудиторных занятий по дисциплине «Теоретическая механика». Причем, именно у студентов, обучающихся по программам бакалавриата.

Второй причиной является незаинтересованность студентов в участие олимпиады. Этому свидетельствует общее падение количества участников олимпиад по теоретической механике. В таблице 1 приведено количество участников олимпиад по годам

Таблица 1 – Общее количество участников олимпиад по годам

Год проведения олимпиады	Общее количество участников
2014	48
2015	34
2016	26
2017	18

Над решением этой проблемы следует подумать, прежде всего, ведущим преподавателям по дисциплине, повышая мотивацию студента. Это могут быть дополнительные баллы в балльно-рейтинговой системе [9, 10, 11], бонусы при сдаче экзамена и т.п., причем это должно быть отражено в рабочих программах по дисциплине.

Список литературы

1. Морозов, Н.А. Формирование компетенций, связанных с самостоятельным решением задач / Н.А. Морозов, А.А. Гаврилов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2014. – С. 377-379.
2. Дырдина, Е.В. Опыт использования кейс-метода в преподавании механики студентам-архитекторам / Е.В. Дырдина, А.А. Гаврилов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 7 (195). – С. 12-17.
3. Кудина, Л.И. Научно-методические аспекты формирования ключевых компетенций при изучении курса теоретической механики / Л.И. Кудина, А.А. Гаврилов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2014. – С. 337-340.
4. Власов, Ю. Л. Предметные олимпиады как фактор самостоятельной активизации познавательной деятельности студентов / Ю. Л. Власов, Л. И. Кудина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. –Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – С. 599-602. – ISBN 978-5-4417-0161-7.

5. Гаврилов, А.А. Опыт проведения студенческих олимпиад по теоретической механике в Оренбургском государственном университете / А.А. Гаврилов, Ю.Л. Власов, Н.А. Морозов // Инновационные образовательные технологии в техническом вузе. Сборник научных статей Всероссийской научно-методической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тамбовский государственный технический университет". – 2016. – С. 58-65.

6. Власов, Ю. Л. Анализ проведения студенческих олимпиад по теоретической механике / Ю. Л. Власов, Л. И. Кудина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 204-207. – ISBN 978-5-4417-0309-3.

7. Власов, Ю. Л. Студенческие олимпиады по теоретической механике как факторы активизации самостоятельной деятельности студентов / Ю. Л. Власов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2016. – С. 40-44. – ISBN 978-5-7410-1385-4.

8. Гаврилов, А.А. Принципы формирования условий задач по разделу «Статика» на примере плоской системы сил / А.А. Гаврилов, Н.А. Морозов// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2016. – С. 45-49. – ISBN 978-5-7410-1385-4.

9. Власов, Ю. Л. Модульное обучение студентов транспортных направлений подготовки бакалавриата по дисциплине «Теоретическая механика» / Ю. Л. Власов, Л. И. Кудина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – С. 594-598. – ISBN 978-5-4417-0161-7.

10. Гаврилов, А.А. Опыт использования балльно-рейтинговой системы при подготовке бакалавров направления «Ракетные комплексы и космонавтика» / А.А. Гаврилов, Е.В. Дырдина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – 2013. – С. 125-128.

11. Куча, Г.В. Пилотный проект, используемый при подготовке бакалавров транспортного факультета / Г.В. Куча, И.И. Мосалева, А.А. Гаврилов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – 2013. – С. 624-628.

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

**Григорьева О.Н., канд. пед. наук, Гаврилова Н.А., канд. пед. наук,
Олиндер М.В.**

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Наличие в современной России процессов, направленных на демократические преобразования в социальной, экономической и политической сферах жизни общества обозначили потребность в воспитании новой интеллектуально - патриотической элиты, которая в недалеком будущем возьмет на себя ответственность за судьбу и процветание России. Перед молодежью XXI века стоит проблема построения правового государства и гражданского общества, способного обеспечить безопасное, стабильно благополучное существование его граждан.

Именно студенчество как наиболее активную и предприимчивую часть российской молодежи следует рассматривать в качестве авангарда нашего общества, способного на равных участвовать в формировании новой повестки государственного и общественного развития, что делает актуальной проблему становления гражданской позиции студента университета. Это находит отражение в нормативных актах, регламентирующих деятельность системы образования в условиях модернизации.

Различные аспекты становления гражданской позиции находят свое отражение в диссертационных исследованиях: изучены социально-педагогические условия современной школы в процессе развития гражданской позиции школьников (Н.Н. Волобоева), разработана педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя (Е.А. Казаева), представлены особенности образовательной среды вуза как фактора развития гражданской позиции студентов (К.И. Маслов).

Состояние исследуемой проблемы показало, что для ее научной разработки имеются определенные теоретико-методологические предпосылки. Вместе с тем, несмотря на имеющиеся работы, существует необходимость расширения образовательно-педагогической сферы исследований, посвященных целостному осмыслению проблемы становления гражданской позиции студента в системе университетского образования. Переходный период 1990 – 2000 гг. создал определенный ценностный вакуум, что создало предпосылки для переосмысления исследуемой проблемы и показало необходимость дополнения научно-методологического инструментария педагогического сопровождения процесса становления гражданской позиции студентов университета с учетом современных реалий. Анализ исследований и изучение практического опыта позволили констатировать наличие противоречий:

– на социально-педагогическом уровне: между объективной потребностью современного общества в выпускниках образовательных учреждений высшего образования, способных к проявлению гражданских качеств и их осмыслению как необходимого фактора существования в социуме, и недостаточной подготовленностью молодежи к успешной реализации гражданской позиции;

– на научно-теоретическом уровне: между необходимостью использования аксиологического потенциала гуманитарных дисциплин в целях становления гражданской позиции студента университета и недостаточным обоснованием механизмов его актуализации;

– на научно-методическом уровне: между потребностью образовательной практики в научно-методическом обеспечении становления гражданской позиции студента университета и недостаточной разработанностью педагогического инструментария исследуемого процесса в педагогической науке.

Становление гражданской позиции студента университета как процесс, направленный на приобретение интегративного личностного качества, определенного по когнитивному, аксиологическому и праксиологическому компонентам, основой которого является субъектность личности, проявляющаяся в готовности осознанного, активного, ответственного, компетентного участия в жизни страны с целью созидания и преобразования государства, общества и «собственного Я» в соответствии с историческими традициями, социальными потребностями, гражданскими ценностями и критическим осмыслением социально-политической реальности обеспечивается реализацией субъектно-ориентированных образовательных ситуаций, актуализирующих аксиологический потенциал гуманитарных дисциплин.

В формировании личности студента, будущего профессионала, значительную роль играет изучение гуманитарных дисциплин. Гуманитарное образование формирует мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные позиции студенческой молодежи. А.В. Кирьякова выделяет группы базисных ценностей университетского образования: академические ценности, ценности личностного роста и благополучия, ценности гражданского общества, организационные ценности [3].

Можно сделать вывод, что гуманитарные дисциплины обладают необходимым аксиологическим потенциалом, служащим эффективным средством становления гражданской позиции студента. Изучение гуманитарных дисциплин (социокультурной коммуникации, профессиональной этики, истории) способствует приобретению гражданских знаний, развитию критического мышления, формированию гражданского мировоззрения, осознанию основных составляющих гражданской позиции. Кроме важного информационного ресурса перечисленных дисциплин, значимую роль в становлении гражданской позиции играет методический арсенал преподавателей. В соответствии с модернизацией образования подготовка

студентов предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. При организации различных видов учебной работы в ходе изучения гуманитарных дисциплин необходимо использовать технологии проблемного обучения, технологии организации группового взаимодействия, технологии развития критического мышления, проектной технологии, технологии дебаты, организации дискуссий, разбор конкретных ситуаций, кейс-stade и др. Внедрение в образовательный процесс вышеперечисленных технологий обеспечивает создание субъектно-ориентированных ситуаций, реализация которых инициирует потребность в самосозидании, самоактуализации, способствует развитию позитивного, дифференцированного образа «Я-гражданин».

Развитие личности студента в образовательном процессе университета идет через постоянное обогащение, преобразование, рост и качественное изменение его субъектного опыта и связанных с ним личностных смыслов от житейских до ценностных. Задача преподавателя заключается в том, чтобы актуализировать субъектный опыт каждого студента и создать условия для согласования его с общественным опытом. Студент в этой ситуации перестраивает прежние представления, генерирует новые знания, выходя за рамки прежнего субъектного опыта и, тем самым, расширяет границы самоизменений. Процесс развития субъектности нуждается в создании системы условий, которые обеспечивают переход потенциальных возможностей личности в актуальные стратегии саморазвития. Применительно к нашему исследованию такими условиями должны стать ситуации взаимодействия человека с жизненными обстоятельствами, которые рассматриваются в качестве механизмов становления субъектности студентов университета, ситуации, при которых создавались бы предпосылки для возникновения изменений в становлении собственного «Я». Развитие позитивного, дифференцированного собственного «Я» будет более эффективным, если создана ситуация востребованности творческих сил студента, пробуждающая потребность в самосозидании, самоактуализации. Иными словами, речь идет о создании субъектно-ориентированных ситуаций.

Субъектно-ориентированные ситуации – это специально-конструируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса), актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся[2].

Для субъектно-ориентированных ситуаций характерны естественность возникновения, добровольное участие в них, наличие педагогических условий, способствующих проявлению субъектной деятельности. Предлагая различные виды работ, заданий, смоделированных ситуаций, преподаватель способствует развитию субъектности студентов. Субъектно-ориентированные ситуации включаются в процесс подготовки студентов и становятся той частью педагогической действительности, которая ориентирована на развитие субъектности как личностного образования. Следует обратить внимание на некоторые особенности субъектно-ориентированных ситуаций: ситуации

содержат в себе различные пути разрешения и задают индивидуальные направления личностного роста студентов, допускают различную степень участия и способствуют невмешательству во внутренний мир личности, подразумевают получение студентами субъектного опыта и опыта саморегуляции, направлены на активизацию ценностной ориентации и самоорганизации студентов. Вслед за Т.А. Ольховой, мы определяем следующие виды субъектно-ориентированных ситуаций: проблемно-ориентированные, рефлексивно-ориентированные, креативно-ориентированные, коммуникативно-ориентированные, свободного выбора, самоорганизации. Процесс развития субъектности студентов путем реализации субъектно-ориентированных ситуаций учитывает их проблемный, проективный, эвристичный, рефлексивный характер [4].

Внедрение в образовательный процесс вышеуказанных ситуаций отвечает принципу субъектности в процессе становления гражданской позиции студента и способствует проявлению таких сущностных характеристик субъектности, как инициативность, самостоятельность, целенаправленность, ответственность в выборе, принятии и реализации решений, креативность, конструктивность, способность и готовность к сотрудничеству, что отвечает сущностным характеристикам такого личностного качества, как гражданская позиция студента университета.

Ресурсы дисциплины «Социокультурная коммуникация» обладают значительным потенциалом для эффективной работы в направлении становления гражданской позиции студента университета, так как акцентируют внимание студентов на необходимости проявления ответственности и преодолении собственной пассивности в современном социуме. В основу работы мы заложили идею о значимости и ценности Человека, проблему «одиначества» Человека в технократическом обществе, способность (неспособность) Человека к диалогическому взаимодействию. Мы видели свою задачу в осознании студентами человеческих проблем современного общества, необходимости приобретения гуманитарного, диалогового опыта личности, понимания отчужденности человека от себя самого, от общества, от деятельности. Мы считаем, что перечисленные позиции необходимы для становления субъектности и гражданской позиции студентов, т.к. существование в гражданском обществе не мыслится нами без осознания ценности Человека, его собственного Я, способности заявлять, отстаивать, аргументировать собственную позицию, основанную на диалогическом взаимодействии. Мы предложили студентам перечень вопросов для размышления:

– Существует ли сегодня в действительности опасность «потерять» Человека?

– Что означает выражение «собственно человеческая недообразованность»?

– В человеке есть потенциал Человека, как в молоке есть потенциал масла (С.В. Белова).

– Что для Вас обозначает выражение академика В.П. Зинченко «человечеству пора проснуться»? Как Вы понимаете «спящее человечество»?

– Согласны ли Вы с мнением Э. Фромма: «Человек на самой вершине своего могущества над природой стал пленником того, что сам сотворил, подвергаясь опасности саморазрушения?» (Эрих Фромм).

Так же мы попросили студентов прокомментировать следующие выражения: «Человека называют:

- «вещью», «деталью мегамшины» (Л. Мэмфорд, Э. Фромм);
- «человеком толпы» (С. Московичи);
- «потребителем» (Э. Фромм);
- «манипулятором», для которого характерно самоущербное поведение (Э. Шостром);
- одиноким существом на планете людей (С. Мураяма, С. Тэраути, Э. Фромм) (Белова С.В.) [1].

В процессе обсуждения, студенты пришли к выводам, что:

Алена Г., 3 курс, профессиональное обучение: *«... одна из главных проблем современности – это кризис человека. Компьютерный, информационный мир поглощает людей, люди разучились разговаривать, общаться друг с другом. Человеку комфортнее быть частью социальных сетей, чем частью человечества».*

Максим Л., 3 курс, профессиональное обучение: *«Сегодня обострилась проблема человека, его идентичности, ответственности, конструктивного мышления, выживания и сохранения жизни на земле. Дети не умеют общаться и играть друг с другом, предпочитая гаджеты. Нам друг до друга абсолютно нет никакого дела».*

Анна С., 3 курс, строительство: *«Человечеству действительно пора проснуться. Если мы не опомнимся, природа накажет нас за бездушное, бездумное, потребительское отношение к ней».*

Ответы студентов позволили сделать вывод, что проведенные обсуждения способствовали актуализации проблемы кризиса гуманитарного опыта современного человека. Студенты отмечали, что главной сложностью становится неспособность решить собственно человеческие проблемы, свои собственные (отсюда повышенный уровень тревожности людей, стрессы, незнание и непонимание собственного Я), проблемы решения конфликтов, неспособность договориться и т.д. Поэтому мы поставили задачу развития коммуникативной компетентности, готовности вести диалог как средства становления способности к независимости суждений и противодействию манипуляциям общественным сознанием, что отвечает задаче развития субъектности и гражданской позиции студентов.

В процессе изучения дисциплины мы применили социокультурные упражнения и творческие задания. При выполнении упражнения «Я-позиция» студентам предлагалось составить схему рассуждений в целях обучения аргументированию и способности понимать собственное Я. Первый шаг предполагал формулировку Я-позиции (являюсь ли я гражданином, какие

ценности разделяю, кто из видных деятелей искусства, политики, истории мне близок и считается выдающимся гражданином); второй шаг – поиск причины Я-позиции (почему это надо знать); третий шаг – поиск соответствия Я-позиции заданной норме (я это знаю или нет, гражданин ли я, почему я не могу этого не знать).

Для развития способности понимать Другого и критического осмысления представления о себе, а также умения тактичного анализа собеседника мы использовали упражнение «Кто я?». Студенты, работая в парах, рассказывали, что они знают друг о друге, а затем анализировали, что нового узнали о себе.

Упражнение «Открытая трибуна» предусматривала подготовку и реализацию выступлений «Что бы я сказал, если бы был (студентом, преподавателем, министром, президентом и т.д.)».

Упражнение «Сократовская беседа» предполагала обмен мнениями по вопросам, которые раздавались на карточках: Что значит быть гражданином? Что значит быть Человеком? Легко ли человеку высказывать свои мысли? Легко человеку защищать свои права? Легко ли сдерживать свои чувства? «Мозги ржавеют без употребления»? Учеба – это удовольствие или обязанность? Всегда ли надо отстаивать свою истину? Помогая Другому, ты ослабляешь его силу?

Выполняя перечисленные упражнения, студенты активно включались в обсуждение, отстаивали собственную точку зрения, пытались понять позицию Другого.

Целью социокультурного упражнения «Работа с притчами» являлось освоение студентами социокультурных ценностей и накопление социокультурного опыта – навыков общения, управления собственной деятельностью, деятельностью группы, приемов эффективного взаимодействия. В каждом упражнении мы выделяли пять аспектов:

- содержательный аспект: освоение социокультурных категорий;
- коммуникативный аспект: способность присоединяться к партнеру по общению, видеть, слышать, чувствовать каждого, терпимость к иному, отличному от своего, мнению;
- управленческий аспект: умение управлять собственной деятельностью и деятельностью группы, умение структурировать время, выделенное для выполнения задания, умение организовать дискуссию так, чтобы дать возможность высказаться всем и прийти к общему мнению;
- психологический аспект: формирование мотивации на работу в группе и совместное достижение значимых результатов;
- социокультурный аспект: получение опыта взаимодействия, позволяющего в дальнейшем самоутверждаться, а не репрезентовать себя в обществе.

Данная работа строилась на принципе актуализации аксиологического ядра смыслового конструкта и выделения ценностной доминанты, определяющей личностное отношение студентов к окружающей действительности. Наибольший отклик получила работа с притчами «Пустая

банка», «Все в твоих руках», «Притча о счастье», «Притча о бабочке», «Путь к морю», «Притча о ручейке», «Мышь и мышеловка», «Две свечи», «О рыцаре и драконе». По результатам обсуждения притчи «Пустая банка» студенты определили приоритет собственных ценностных ориентаций и сопоставляли их с ценностями, озвученными в содержании повествования. Анализ притч «Все в твоих руках...», «Притча о счастье», «Притча о скулящей собаке», «Притча о бабочке» заставил студентов задуматься об авторстве собственной жизни, необходимости преодоления рамок привычного, что позитивно повлияло на развитие субъектной позиции молодых людей. Изучение материалов сказания «У врат Закона» из романа «Процесс» Ф. Кафки позволило студентам осознать, что недостаточно быть «пассивным, надеющимся ожидателем», а необходимо проявлять активность в достижении своих целей и желаний, а также в защите своих прав, «необходимо не просто надеяться, а действовать по велению сердца» (Э. Фромм). Тезис о том, что жизнь наполнена смыслом только у того, кто преследует великую цель и видит свое предназначение в служении людям, нашел отражение в суждениях студентов при рассмотрении сказаний «Две свечи», «Строительство храма». Притчи «Путь к морю» и «Притча о ручейке» навели студентов на мысли о собственном пути в жизни, важности достижения цели, постоянном личностном росте. Притча «О мыши и мышеловке» наглядно продемонстрировала пагубность представления о том, что «... если нас что-то не касается напрямую, не стоит думать, что это что-то не отзовется нам неприятностями», студенты пришли к выводу, что равнодушие и принцип жизни «моя хата с краю – ничего не знаю» не должны быть определяющими в современном существовании в социуме. Притча «О рыцаре и драконе» еще раз доказала молодежи, что необходимо развивать способность устанавливать диалоговый контакт между людьми.

По результатам работы мы пришли к выводу, что упражнения с притчами заставляют задуматься и осознанно относиться к различным жизненным ситуациям, вырабатывают способность определения собственной ценностной доминанты, позволяют осуществлять межличностный контакт, принимать точку зрения другого, устанавливать диалоговые отношения. Здесь важен как содержательный аспект, так и деятельностный.

Живой интерес в студенческой аудитории вызвал такой вид работы как анализ конкретных ситуаций с использованием фрагментов фильмов, телепередач, материалов СМИ, научных статей, ситуаций социальной действительности, которые отражали сюжеты профессиональной деятельности не только юристов. Обсуждение осуществлялось в контексте сочетания морально-нравственных, гражданских и профессиональных качеств специалистов. Студентом предлагалось подобрать иллюстрации проявления долга, совести, справедливости, свободы выбора на основе подготовленных материалов. Особенно оживленное обсуждение вызвали фрагменты фильмов «Место встречи изменить нельзя», «Берегись автомобиля», «Инспектор ГАИ». Значение размышлений и дискуссий в рамках заданных субъектно-ориентированных ситуаций состоит в том, что они дают студенту возможность

осознать единство личного и социального, а также демонстрируют, что проявление гражданской позиции касается каждого человека, так как сделанный этический выбор всегда конкретен и влияет как на судьбу отдельно взятой личности, так и судьбы окружающих, страны и человечества.

Подводя итог описанию роли учебных дисциплин в становлении гражданской позиции студента университета, необходимо заметить, что их воздействие на становление гражданской позиции стало эффективным благодаря соблюдению интегративной основы – аксиологической, методологической, содержательной, технологической.

Субъектно-ориентированные образовательные ситуации, реализуемые в ходе изучения гуманитарных дисциплин способствовали формированию у студентов системного представления о человеке и обществе и оказали прямое непосредственное воздействие на становление гражданской компетентности, гражданской ответственности, гражданского самосознания, приобщение к гражданским ценностям и овладение гражданскими знаниями.

Список литературы

1. Белова, С.В. *Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения: учеб.- метод. Пособие* / С.В. Белова; под. ред. Т. В. Черниковой. – М.: Глобус, 2006. – 190 с.
2. Гаврилова, Н.А. *Становление гражданской позиции студента университета* / Н.А. Гаврилова, Т.А. Ольховая: монография. – Оренбург: ОГУ. – 193 с.
3. Кирьякова, А.В. *Ценностные ориентиры университетского образования* / А.В. Кирьякова // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2011. – № 2 (121). – С. 27-33.
4. Ольховая, Т.А. *Становление субъектности студента университета* / Т. А. Ольховая // *Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике* / [А.В. Кирьякова и др.]. – М.: Дом педагогики, 2008. – С. 150 – 196.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

**Григорьева О.Н., канд. пед. наук, Гаврилова Н.А., канд. пед. наук,
Олиндер М.В., Яковлев С.И.**

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ ,
Бузулукский лесхоз-техникум**

Профессиональная ориентация рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных им профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя как профессионала [1].

Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Именно поэтому изучение и проведение профориентации детей подросткового возраста в общеобразовательных учреждениях стала наиболее актуальной на сегодняшний момент.

Профориентационная деятельность Бузулукского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ на территории муниципального образования Бузулукский район предполагает разнообразные формы и методы проведения мероприятий. Вместе с тем, стоит отметить, что специфика проведения мероприятий профориентационной направленности не позволяет отдельно работать с такой целевой аудиторией, как дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Зачастую данные мероприятия реализуются с помощью и при участии одаренных детей, детей-подростков, имеющих определенные достижения. Однако, дети-подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, оказываются на втором плане.

Трудная жизненная ситуация — ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно.

Можно выделить следующие основные категории детей, которые принято считать «оказавшимися в трудной жизненной ситуации»:

- дети-инвалиды;
- дети-сироты;
- дети-правонарушители;
- дети группы риска [2].

Особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить внешние и внутренние аспекты ситуации с учетом содержательных признаков и определить возможность преобразования ситуации. А затем – выбрать или принципиально новые стратегии поведения и

деятельности, или новые основания жизни и способы согласования своих отношений с собой, другими людьми, миром в целом. Особенно нуждаются в помощи дети, оказавшиеся в такой ситуации. В отличие от взрослого человека ребенок не имеет достаточного жизненного опыта, тех знаний, способностей, сил, которые необходимы, чтобы разрешить возникшие сложные ситуации. Он нуждается в поддержке мудрого, опытного человека, который бы направил, подсказал [3].

Баланс общепедагогических принципов развития гармоничной личности и специальных профориентационных мероприятий обеспечит готовность школьника к сознательному выбору профессии. Профессиональное самоопределение – событие, которое часто в корне меняет все течение жизни, затрагивая все ее сферы. Любимая работа – важнейшая составляющая жизни. Заниматься в жизни любимым делом – значит жить в согласии с собой. Люди, нашедшие «свою работу», могут четко осознавать: «Я на своем месте, это верно сделанный выбор». Выбор должен осуществить именно тот, кому дальше жить с этим выбором, сам подросток. Предлагаемый проект по профориентации (как индивидуальная, так и групповая форма) поможет сделать оптимальный выбор профессии через ситуации профессионального самоопределения. Профориентационные мероприятия способствуют осмысленному выбору подростка своего профессионального пути.

Создание психолого-педагогических условий подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации для самоопределения в выборе профессии, в результате проведенных таких мероприятий, как:

- Конкурс на семейное профессиональное древо и личный профессиональный герб;
- Инфо-квест «Профессия» на организациях и предприятиях Бузулукского района;
- Внеклассные мероприятия «Обучение ориентированию школьников в информационном пространстве образовательных учреждений профессиональной подготовки и виртуальная презентация профессии»;
- игра «Лазертаг» – это возможность ощутить себя в обстановке, максимально приближенной к боевой. Проверить свои личные качества на выносливость, сплочённость в коллективе и выборе дальнейшей карьере в рядах МВД;
- Конкурс «Знатоки профессии» с оформлением фотозоны.

В соответствии с поставленными задачами разработана программа, состоящая из ряда мероприятий направленных на профориентацию подростков в общеобразовательных учреждениях. В ходе реализации программы предусмотрено использование комплекса методик, направленных не только на изучение личности подростка, но и на формирование навыков и знаний о мире профессий, а так же способностей соотносить свои психофизиологические задатки с выбираемой профессией, что полностью соответствует цели в реализованной программе. Основными методами оценки эффективности профориентационных мероприятий является наблюдение, метод экспертных

оценок, при котором основными методами сбора информации для группы экспертов является анкетирование, беседа и опрос.

Список литературы

1. Горбачева С. М., Стрижко И. И. Профессиональная ориентация учащихся // Молодой ученый. — 2015. — №21. — С. 778-781.. URL: <https://moluch.ru/archive/101/22874/>
2. Профориентационная работа с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: Методическое пособие/ Автор-составитель А.К.Лукина; Краснояр, гос.унив.Красноярск, 2004
3. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г.Осухова. —2-й изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.

СРЕДСТВА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ СПО НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПРАВО.

Дегтярева Л.А.

Университетский колледж ОГУ, г.Оренбург

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что современная концепция среднего профессионального образования решительно отказывается от традиционной уравниловки, признавая многообразие форм обучения и получения среднего профессионального образования в зависимости от склонностей и интересов обучающихся. Как освещается в педагогической литературе и показывает практика, организация дифференциации образования в система СПО в современных условиях имеет много направлений, требующих серьезного исследования.

Обычно учебная группа учебного заведения системы СПО состоит из обучающихся с неодинаковым развитием и степенью подготовленности, разной успеваемостью и разным отношением к обучению, разными интересами и состоянием здоровья. Преподаватель не может при традиционной организации обучения равняться на всех одновременно. И он вынужден вести обучение применительно к среднему уровню – к среднему развитию, средней подготовленности, средней успеваемости – иначе говоря, он строит обучение, ориентируясь на некоторого мифического «среднего» обучающегося. Это неизбежно приводит к тому, что «сильные» обучающиеся искусственно сдерживаются в своем развитии, теряют интерес к учению, которое не требует от них умственного напряжения, а «слабые» обучающиеся обречены на хроническое отставание, они также теряют интерес к обучению, которое требует от них слишком большого умственного напряжения. Те, кто относятся к «средним», тоже очень разные, с разными интересами и склонностями, с разными особенностями восприятия, воображения, мышления. Одному необходима основательная опора на наглядные образы и представления, другой менее нуждается в этом. Один медлителен, другого отличает относительная быстрота умственной ориентировки. Один запоминает быстро, но не прочно, другой – медленно, но продуктивно; один приучен организованно работать, другой работает по настроению, нервно и неровно; один занимается охотно, другой – по принуждению.

Преподаватель должен создать на уроке оптимальные условия для умственного развития каждого обучающегося, чтобы преодолеть постоянно возникающие противоречия между массовым характером обучения и индивидуальным способом усвоения знаний и умений. Все это приводит к необходимости использования уровневой дифференциации на занятиях. В условиях дифференцированного обучения комфортно чувствуют себя «сильные» и «слабые» обучающиеся. В условиях дифференциации образовательное учреждение СПО в лице преподавателя к каждому ученику

относится как к уникальной, неповторимой личности. Оставаясь в рамках классно-урочной системы и используя при этом дифференциацию обучения, мы сможем приблизиться к личностной ориентации образовательного процесса. Таким образом, перед преподавателем встает проблема: как делить учащихся на типологические группы, что брать за основной критерий?

Всякое обучение, по своей сущности, есть создание условий для развития личности. Личность — это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств. Личностно-ориентированное образование ориентированно на обучающегося, на его личностные особенности, на культуру, на творчество как способ самоопределения человека в культуре и жизни. Термин «дифференциация образования» обозначает ориентацию образовательных учреждений на достижение обучающимися соответствующего уровня сформированности знаний, умений и навыков на основе учета их развития, склонностей, способностей и интересов. Принцип дифференцированного образовательного процесса как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития обучающихся и подтверждает сущность и цели среднего профессионального образования.

Профильная дифференциация в организационном аспекте предполагает объединение обучающихся в относительно стабильные группы, где учебный процесс идет по образовательным программам, различающимся содержанием, требованиями к уровню обучающихся.

Психолого-педагогические исследования и имеющийся опыт реализации профильной дифференциации содержания образования показывают, что наиболее оптимальный возраст для профильного обучения, исходя из возрастных особенностей учащихся, 15 лет (1-й курс), т.е. возраст, когда начинают формироваться устойчивые познавательные интересы, профессиональные устремления и т.д.

Важнейшим направлением профильной дифференциации содержания образования являются предметы изучения научных дисциплин, основы которых представлены в школьном образовании, иначе говоря, «предметный» подход к дифференциации.

Профильная дифференциация содержания образования по предметным областям в настоящее время уже получила достаточно широкое распространение в практике разных регионов страны.

Вместе с тем предлагаются и другие подходы к профильной дифференциации содержания образования, в частности, проектируемая профессия. В этом случае осуществляется объединение обучающихся по интересу, склонности к тому или иному виду деятельности.

Важнейшим фактором развития способностей обучающихся является формирование устойчивых специальных интересов. Это интересы к определенной сфере человеческой деятельности, которые затем перерастают в устремления профессионально заниматься этим видом деятельности. Аналогично возникновение интереса, мотивации к той или иной учебной де-

тельности тесно связано с пробуждением определенных способностей к ней и инициирует их развитие.

Проведенный анализ психолого-педагогических и дидактических основ, а также практики профильной дифференциации содержания среднего профессионального образования показывает, что:

- профильная дифференциация содержания образования является одним из эффективных средств повышения качества образования, развития способностей, склонностей, интересов школьников и студентов; активности их познавательной деятельности;

- профильное, углубленное изучение ряда дисциплин в старших классах, носящих предпрофессиональный характер, позволяет обеспечить достаточную подготовку выпускников школы к успешному продолжению образования, а сама такая подготовка рассматривается в настоящее время как одна из основных задач старшей ступени школы;

- профильная дифференциация содержания обучения является для старшеклассников и студентов первых курсов средством самореализации, возможностью реально оценить свои познавательные способности, профессиональные намерения, наметить пути дальнейшего образования и профессионального самоопределения.

Отсюда следует:

- построение дифференцированного процесса обучения невозможно без учета индивидуальности каждого обучающегося как личности и присущим только ему личностным особенностям;

- обучение, основанное на уровневой дифференциации, не является целью, это средство развития личностных особенностей как индивидуальности;

- только раскрывая индивидуальные особенности каждого обучающегося в развитии, т.е. в дифференцированном процессе обучения, можно обеспечить осуществление личностно-ориентированного процесса обучения [15].

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого обучающегося. Существенно важно, что при этом, общий уровень образования должен быть одинаков для всех.

Дифференцированная организация учебной деятельности с одной стороны учитывает уровень умственного развития, психологические особенности обучающихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны – во внимание принимается индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области. При дифференцированной организации учебной деятельности эти две стороны пересекаются.

Ее осуществление в личностно-ориентированном образовании потребует:

- изучение индивидуальных особенностей и учебных возможностей обучающихся;
- определение критериев деления обучающихся одной учебной группы на подгруппы;
- умение совершенствовать способности и навыки обучающихся при индивидуальном руководстве;
- умение анализировать их работу, подмечая сдвиги и трудности;
- перспективное планирование деятельности обучающихся (индивидуальное и групповое) направленное на руководство учебным процессом;
- умение заменить малоэффективные приемы дифференциации руководства учением более рациональным.

Каждый обучающийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не изолированную, а более разностороннюю учебную среду, дающую возможность проявить себя. И только когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для развития обучающихся дифференцированные формы обучения. Принимая это во внимание, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения обучающихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи обучающимся.

Принципы дифференцированного обучения включают самый важный элемент образования – создание психологически комфортных условий. Режим работы по данной технологии позволяет преподавателю работать со всеми студентами группы, не усредняя уровень знаний обучающихся, позволяя слабому студенту видеть перспективу успеха, а сильному – иметь возможность творческого роста. Обучающийся становится субъектом процесса обучения, ему отводится активная роль.

Административное право является одной из важнейших отраслей правовой системы России и профилирующих дисциплин при подготовке специалистов среднего звена в сфере права и государственного управления. Дифференцированное обучение по дисциплине Административное право направлено на формирование навыков самостоятельной работы обучающихся с учебной и справочной литературой, законодательными и иными нормативно-правовыми актами, применение норм административного права к конкретным юридическим фактам, установления в противоправном деянии признаков административного правонарушения и квалификации его состава, а также составления процессуальных и управленческих документов.

Успешное осуществление дифференцированного подхода на практических занятиях по Административному праву, направлено на формирование профессиональных умений и навыков студентов, а также на развитие личности в целом, что возможно при наличии и взаимосвязи всех сторон его деятельности.

Анализ дифференцированного подхода на занятиях по дисциплине Административное право в Университетском колледже ОГУ позволил выделить структурные компоненты дифференцированного подхода:

- индивидуальные особенности студентов;
- управление их деятельностью.

Индивидуальные особенности студентов определяли: тип мышления, темперамент, уровень здоровья (медицинские показания).

В структуре управления деятельностью студентов определились следующие группы:

- методы обучения (целостное обучение решению практических задач, обучение решению практических задач через разбиение на более мелкие задания);
- методы организации деятельности (фронтальные, групповой, круговой);
- методы усвоения материала (практические, словесные, наглядные);
- дозировка учебного материала (применение проблемного обучения).

Правильное сочетание выше перечисленных методов позволило нам более полноценно использовать индивидуальный подход к обучающимся и качественно осуществлять процесс обучения.

Изучение и анализ литературы позволил установить, что недостаточно широко изучен вопрос использования дифференцированного подхода в процессе преподавания юридических дисциплин в частности Административного права и его влияние на формирование педагогического мастерства будущих специалистов. Предметом дальнейших исследований являются особенности использования дифференцированного подхода к обучающимся во время практических занятий по указанной дисциплине.

При формировании дифференцированного подхода в обучении Административному праву созданы условия для того, чтобы каждый обучающийся мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Обучение данной дисциплины использует принцип вариативности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Одним из средств реализации индивидуального подхода к обучающимся Университетского колледжа ОГУ является дифференциация обучения.

В качестве основного пути осуществления дифференциации обучения по дисциплине Административное право предлагалось формирование в одной группе несколько микрогрупп. На практических занятиях по Административному праву при формировании групп учитывались особенности обучающихся, наряду с этим образуются критерии для трех групп обучающихся:

- обучающиеся первой группы имели пробелы в знаниях программного материала, самостоятельно могли сделать задания в один-два шага, выполнение более сложных заданий начинали со слепых проб, не умели вести целенаправленный поиск пути выполнения упражнения. В этой группе были собраны обучающиеся, имеющие пробелы в знаниях и отставание в развитии вследствие частых пропусков уроков по болезни, в силу систематической плохой подготовки к урокам;

- обучающиеся второй группы имели достаточные знания программного материала, могли применить их при решении стандартных заданий. Затруднялись при переходе к выполнению упражнений нового типа; не справлялись самостоятельно с решением сложных (нетиповых) заданий;

- третью группу составляли обучающиеся, которые могли сводить сложное задание к цепочке простых действий, самостоятельно осваивать новый материал, находить несколько способов для выполнения задания.

Знание уровня сформированности у обучающихся умений и навыков помогали преподавателю в подготовке к уроку, позволяли заранее спланировать все виды дифференцированных воздействий, подобрать соответствующие задания и продумать формы помощи для каждой группы обучающихся при проведении практических занятий по дисциплине Административное право.

Дифференцированный подход к обучающимся осуществлялся на всех этапах урока. Разнообразные формы проведения уроков давали возможность преподавателю объективно оценить уровень знаний студентов и подготовить разноуровневые задания в зависимости от степени усвоения материала разными категориями студентов.

В работе с обучающимися использовались два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость.

Используя разные способы организации деятельности обучающихся и единые задания, преподаватель дифференцировал по:

- 1) степени самостоятельности учащихся;
- 2) характеру помощи учащимся;
- 3) форме учебных действий

Дифференциация учебных заданий по уровню творчества на практических занятиях по дисциплине Административное право предполагает различия в характере познавательной деятельности обучающихся, которая бывает репродуктивной или продуктивной (творческой).

На практических занятиях по Административному праву использовались различные виды продуктивных заданий, например:

- поиск закономерностей в процессе нарушения административных прав личности;
- классификация изученных правонарушений;
- самостоятельное составление кроссвордов, тестов, глоссариев (по пройденной теме, по разделу, по курсу);
- разработка и обсуждение путей решения различных правовых проблем;

- нестандартные и исследовательские задания.

Дифференцированная работа на практических занятиях по Административному праву организовывалась различным образом. Чаще всего обучающимся с низким уровнем обучаемости (первая группа) предлагались репродуктивные задания, а обучающимся со средним уровнем обучаемости (вторая группа) и высоким уровнем обучаемости (третья группа) – творческие задания. Иногда предлагались продуктивные задания обучающимся всех уровней, но при этом обучаемым с низким уровнем давались задания с элементами творчества, в которых нужно было применить знания в измененной ситуации, а остальным – творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

Различные виды помощи при выполнении учащимися одного задания часто сочетались друг с другом.

Большинство заданий в учебно-методических пособиях по Административному праву построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. В методических рекомендациях к практическим занятиям по Административному праву имеются нестандартные задания повышенной трудности. Для дифференцированной работы также используются рабочие тетради на печатной основе.

На основании изложенного выше мы сделали следующие выводы:

1) использование дифференцированного подхода в процессе преподавания дисциплины Административное право дает возможность осуществлять целеустремленное управление учебной деятельностью, позволяет в ходе формирования личности обучающихся и их развития вносить своевременные коррективы в соответствии с выбранной специальностью;

2) эффективность любой формы обучения на практических занятиях по дисциплине Административное право зависит от интенсивности взаимодействия обучающихся конкретной учебной группы и учебной среды; основным условием такого изменения существующей системы подготовки специалиста среднего звена стало создание среды взаимодействующего обучения, в процессе которого преподаватель подходит к студенту как к индивидуальной личности.

Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого обучающегося с учётом его особенностей и возможностей; только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности обучающегося, можно полнее использовать его роль в овладении знаниями, умениями и навыками, развития способностей.

Список литературы

- 1 Котов, В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся / В.В. Котов. – Рязань: Проспект, 2013. – 148 с.
- 2 Зверева, Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). - Москва: Буки-Веди, 2016. - С. 35-37.
- 3 Грузин, А.И. Одна из форм коллективной деятельности учащихся / А.И. Грузин, А.Ф. Кузнецова, Е.Я. Михеева // Педагогика. - 2009. - № 12. - С. 30-32.
- 4 Дахин, А.Н. К вопросу о разноуровневом обучении / А.Н. Дахин // Педагогика профессионального обучения. - 2013. - № 4. - С.39.
- 5 Жильцов, П.А. Учебно-воспитательный комплекс с дифференцированным обучением / П.А. Жильцов, М.А. Асирян // Педагогика. - 2012. - № 4. – С.14-18.
- 6 Морозова, Л.В. Из опыта дифференцированного обучения / Л.В. Морозова // Педагогика профессионального обучения. - 2008. - № 6. - С.37.
- 7 Осмоловская, И. Практика дифференцированного обучения: попытка систематизации / И. Осмоловская // Школа. - 2016. - № 6. - С.45.
- 8 Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения / И.М. Осмоловская. - Москва: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2013. – 226 с.
- 9 Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - Москва: Педагогическое общество России, 2015. – 169 с.
- 10 Попков, В.А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты / В.А. Попков // Педагогика. - 2016. - № 1. – С.15-18.
- 11 Уваров, А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа: учебно-методическое пособие / А.Ю. Уваров. - Москва: МИРОС, 2011. – 229 с.
- 12 Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. - Москва: Педагогика, 2010. – 228 с.
- 13 Утеева, Р.А. Групповая работа как одна из форм деятельности учащихся на уроке / Р.А. Утеева // Педагогика СПО. - 2015. - № 2. – С.27-32.
- 14 Утеева, Р.А. Дифференцированные формы учебной деятельности учащихся / Р.А. Утеева // Педагогика СПО. - 2015. - № 5. - С.32.
- 15 Утеева, Р.А. Формы учебной деятельности учащихся на уроке // Педагогика СПО. - 2014. - № 7. - С.33.
- 16 Акимов, М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М.К. Акимов, В.П. Козлова. – Москва: Дело, 2012. – 139 с.
- 17 Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2009. – 228 с.
- 18 Бутузов, И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения / И.Т. Бутузов. – Москва: Инфра-М, 2010. – 206 с.

19 Калмыкова, З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 2011. - № 2. – С.18-22.

20 Аксенова, Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Инфра-М, 2012. – 338 с.

21 Гильбух, Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике / Ю.З. Гильбух // Педагогика. – 2014. - № 5. – С.49-56.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ»

**Дымова И.А., канд. филол. наук, доцент,
Евтушенко А.А.**

Оренбургский государственный университет

Федеральные государственные образовательные стандарты направлены на получение качественного образования, позволяющего студентам в будущем стать компетентными работниками в своей области. Этого можно достичь за счет полного усвоения знаний, полученных в университете. Для того чтобы оценить, насколько глубоко студенты осваивают материал, существуют фонды оценочных средств (ФОС), которые позволяют проверить на практике не только теоретические умения, но и творческие способности, что особенно важно для студентов-журналистов. ФОС помогает оценить знания учащихся беспристрастно и разносторонне за счет большого количества разнообразных заданий.

Данная статья представляет собой анализ работ, имеющих творческую, теоретическую и практическую направленность по дисциплине федерального компонента «Стилистика и литературное редактирование». Этот предмет занимает важное место в учебном процессе журналистов-бакалавров, так как именно он формирует навыки работы с печатным текстом и основы культуры речи. Изучение дисциплины приходится на 5 семестр 3 курса, с общим количеством часов 108, из которых 36 приходится на лекции, 18 - на практические занятия. Большая часть заданий, предлагаемых для практики, ранее публиковалась в учебном пособии [1]. Они представляют собой разнообразные способы оценки знаний, как письменные, так и устные: тесты и коллоквиумы, упражнения, связанные с литературным редактированием, работа с публицистическими текстами и со стилистическим анализом, дискуссия и ролевая (деловая) игра, индивидуальные и коллективные творческие задания. Кроме того, как итог освоения знаний по дисциплине студентам предлагается написание курсовой работы. Рассмотрим каждый из этих средств оценки знаний подробнее.

Тесты выявляют, насколько хорошо студенты владеют нормами современного русского языка. В перечень тестовых вопросов входят задания на умение различать функциональные стили речи, видеть лексические, синтаксические, грамматические, пунктуационные ошибки, соотносить термины и определения. Помимо этого, существуют вопросы, направленные на раскрытие профессиональных навыков. К ним относятся знания о журналистских жанрах, методы логического анализа текстов, способы грамотного построения статей с композиционной точки зрения.

Разработанные коллоквиумы по 6 темам отражают многоплановость изучаемой дисциплины. Они направлены на обсуждение как базовых основ

стилистики (стилистика как раздел языкознания, практическая стилистика русского языка и вопросы культуры речи), так и на изучение углубленных вопросов практики (литературное редактирование в процессе коммуникации, текст как объект литературного редактирования, виды редакторской правки и ее техники). Чтобы студенты могли всесторонне подойти к пониманию темы, им предлагается ответить на теоретические вопросы, выполнить упражнения. Кроме того, дается список рекомендованной литературы, в котором учащиеся могут найти дополнительную информацию по предмету.

Большую роль в изучении дисциплины играют практические задания, благодаря которым студенты могут оттачивать полученные теоретические знания. Именно они формируют навыки работы с печатным текстом, которые в дальнейшем будут применяться в журналистской практике. Поэтому упражнения создавались с учетом специфики процесса обучения журналистов-бакалавров. Так, они проверяют умение работать над публицистическими текстами, анализировать их с точки зрения стилистики, искать фактические, стилистические, логические ошибки, дают возможность заниматься литературным редактированием за счет выполнения правки-вычитки, правки-сокращения, правки-переделки и правки-обработки.

Хорошо зарекомендовало себя проведение среди студентов ролевых (деловых) игр. Они представляют собой имитацию какой-либо производственной ситуации и предлагают участникам подумать, что им предпринять в том или ином случае. Деловые игры всегда регламентируются правилами, прописанными в сценарии, и подразумевают некую последовательность действий, которая должна привести к получению результата. Как показывает опыт, это оказывается эффективным методом практического обучения. Так, была предложена ролевая (деловая) игра по теме «Этика редакторской работы». Ее основная цель - изучить процесс выработки и принятия группового и личного решения. В игре участвовали все студенты, основные роли были отведены автору текста, редактору и его коллегам. Остальные учащиеся оценивали поведение «активных персонажей», их манеру говорения и выполнение своих профессиональных задач. Само задание заключалось в необходимости провести переговоры, распланировать каждый их этап, а также продумать деловую встречу и дальнейшую переписку. Эта игра формирует культуру общения, умение представить себя и использовать свои профессиональные навыки для достижения цели.

Эффективным в процессе обучения является проведение среди студентов дискуссии по актуальной проблемной теме - это вопрос про «Современное состояние литературного языка в средствах массовой коммуникации». Студентам было предложено подумать над высказываниями Станислава Ежи Лец: «Невероятный прогресс! Неграмотные стали редакторами!» и Х.А. Шерринга: «Если бы змей искушал Еву языком нынешних журналистов, мы и теперь бы жили в раю». Перед началом дискуссии обучающимся был выдан список заданий с предложением познакомиться с тематической литературой: статьями М.В. Горбаневского «Словом можно убить, Словом можно спасти...»

и И.Н. Карпенко «Сидя на поминках по чистоте родного языка, его не защитить» и др. Второй пункт в списке заданий включал в себя анализ материалов печатных и электронных СМИ, где акцентировалось внимание на языке и стиле журналистских произведений. Полученные знания по прочтении предложенных материалов, как нам кажется, позволили студентам сформировать собственное мнение по проблеме, которое они затем отстаивали в ходе дискуссии.

Важное место в процессе обучения занимает выполнение творческих заданий, предназначенных для аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Они позволяют организовать как коллективную работу учащихся, например, написание общего сценария, так и индивидуальную. Персональные задания предоставляют студенту возможность развивать творческие способности, размышляя над нестандартными вопросами. Предложенные упражнения включают в себя создание статей, рассказов, эссе, зарисовок, проведение опроса, редактирование текстов, описание предметов и явлений. Специфика заданий помогает взглянуть на профессию под новым углом зрения и проявлять не только логический, но и креативный подход к работе. Примеры творческих заданий, представленных в учебном пособии, следующие: «отредактировать сосну до столба» - переделать перегруженный тропами и фигурами речи газетный текст; «рассказ из цитат» - найти разные определения композиции в словарях и написать из них воображаемую беседу, в которой одна формулировка композиции доказывает другой, что она «лучше»; написать зарисовку, используя только оксюмороны; кратко описать «красивую женщину».

Курсовая работа как одна из форм итоговой аттестации является проверкой знаний, полученных студентом в процессе обучения. Список предлагаемых научно-практических исследований, состоящий из 14 блоков, включающих более 100 тем, опубликован в одном из учебных пособий, которым студенты успешно пользуются [2]. Темы связаны со стилистическими особенностями заголовков в периодических изданиях, с использованием терминологии в текстах средств массовой коммуникации, с употреблением заимствованной лексики, историзмов, архаизмов и т.д. К примеру, темы могут быть сформулированы следующим образом: «Языковая игра в заголовках периодического издания», «Историзмы и архаизмы в газете и массовой литературе», «Трансформация фразеологизмов как способ создания экспрессии», «Специфика использования терминологии в рекламе», «Заимствованные слова в молодежном сленге и их применение в СМИ». К каждому блоку прилагается список литературы, который помогает созданию научно-теоретической основы будущей работы.

Итак, проведенный нами анализ применения фонда оценочных средств в преподавании дисциплины «Стилистика и литературное редактирование» позволяет сделать следующие выводы. Практически все без исключения формы и методы работы способствуют успешному усвоению базовых знаний, формированию у студентов культуры общения, навыков грамотного владения

письменной и устной речью и помогают выработать профессиональные компетенции, такие как: коммуникативные способности, умение творчески мыслить, мастерски редактировать материалы, сохраняя их информативную, стилистическую и композиционную целостность. Оценочные средства играют в этом процессе большую роль, так как именно они способствуют созданию комплексного подхода к обучению и контролируют его.

Разноплановые задания помогают студентам попробовать себя в разных амплуа: примерить роль главного редактора газеты, который должен показать отточенные навыки делового общения, стать автором творческих сочинений, корректором, выверяющим тексты со стилистическими, логическими, грамматическими ошибками, исправляя их. Курсовые работы, защита которых приходится на конец семестра, становятся для студентов пробной попыткой перед подготовкой более объемной выпускной квалификационной работы. На базе предложенных тем студенты могут выбрать отрасль знания, которую они будут исследовать в предстоящей дипломной работе и, вероятнее всего, на основании этого выберут дальнейшую специализацию и место практики, будь то печатные издания, телевидение, радиовещание или электронные средства массовой информации.

Список литературы

1. Дымова, И.А. *Редактирование текстов массовой коммуникации* / И.А. Дымова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. – 191 с.
2. Дымова, И.А. *Стилистика и литературное редактирование* / И.А. Дымова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. – С.75-102.

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИСТОРИКА-БАКАЛАВРА

**Ким Г.П., канд. ист. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Учебная практика как составная часть программы высшего образования является одной из форм учебного процесса на первом или втором курсах вуза. Она заключается в практической подготовке будущего специалиста и закрепляет полученные теоретические знания.

Прохождение учебной практики организуется вузом по утвержденной программе, определяющей ее конкретные цели и задачи в соответствии с требованиями ФОС. В отличие от производственной, учебная практика предполагает не самостоятельную работу, а ознакомление с будущей профессией и получение первых навыков исследовательской деятельности.

В процессе университетской подготовки историков-бакалавров следует выделить этнологическую практику, завершающую изучение курса «Этнология и социокультурная антропология» и предполагающую дальнейшую социальную интеграцию в профессиональном и личностном планах. Трудно не согласиться с мнением известного российского этнолога М.Ю. Мартыновой о значимости нравственных ценностей, заложенных в образовательные программы и аккумулирующих систему общественного самосознания. Взаимосвязанными задачами действующей концепции образования являются, с одной стороны, возможность личности самоидентифицироваться в рамках той или иной этнической культуры, с другой – интегрироваться в общероссийскую и региональную среду, а также в современное мировое социокультурное пространство [1, с.30-35]

Для России как исконно многонационального, полиэтнического государства формирование единой нации возможно только на основе гармонизации интересов всех составляющих ее частей. Этнокультурное содержание региональной истории страны достаточно ярко проявилось в формировании Оренбургского края, возникшего в зоне естественных миграций автохтонных этносов, а также государственных практик освоения окраинных территорий.

Полиэтническая и поликонфессиональная многоликость Оренбуржья предоставляет большие возможности для научно-практического освоения самобытности истории и культуры юго-восточного региона страны. Здесь создавались фундаментальные энциклопедические историко-географические и экономико-статистические исследования члена-корреспондента Российской академии наук П.И. Рычкова, продолженные трудами нескольких поколений историков, этнографов, географов, лингвистов [2, с.67]. Здесь проходили маршруты экспедиций П.С. Палласа, И.И. Лепехина, И.П. Фалька. Здесь

закладывались основы фольклорно-этнографической деятельности крестьянина-самородка А.П. Кузнецова [3].

В Оренбурге действовала одна из первых в России ученых архивных комиссий, активно начал в 1868 г. и продолжает многоплановую научно-исследовательскую деятельность местный отдел РГО.

Базой этнологической практики студентов-историков ОГУ является уникальный культурный комплекс «Национальная деревня». В нем действует 10 национальных подворий самых больших по численности народов региона. Этнографические музеи представляют экспозиции традиционных занятий, одежды, интерьеров жилищ и хозяйственных построек. Многие экспонаты бытовой этнической культуры уникальны, привезены из мест исторического сложения и массового проживания народов, считающих теперь своей малой родиной Оренбуржье. Студенты-практиканты имеют возможность сопоставлять традиционные хозяйственные занятия, ремесла, этнические системы жизнеобеспечения, узнать особенности национальной одежды, вживую увидеть предметы и фрагменты трудовых процессов и их результатов. Наглядным примером является знакомство с ткачеством из традиционных (лен, хлопок) и уже забытых технических культур (конопля, крапива).

Тема итоговой творческой работы обычно связана с реалиями той или иной этнической культуры. Но, пожалуй, самым важным показателем становится факт превращения известного с древних времен противостояния «свой – чужой» в узнавание и сопоставление схожих по происхождению элементов материальной и духовной культуры. В конечном итоге превращение огромного многонационального пространства в регион мирного добрососедства, конфессиональной толерантности, живого интереса к близким и отдаленным культурам становится залогом стабильного развития социума [4, с.193-200].

Деятельность многочисленных в Оренбуржье центров традиционных культур курируется национальными обществами, проводящими в «Национальной деревне» массовые мероприятия для жителей и гостей Оренбуржья в дни традиционных и государственных праздников, научно-практические конференции разного уровня, встречи с известными представителями и творческими коллективами национальных диаспор.

Участие студентов-историков в таких культурных акциях способствуют выходу за рамки безликой роли статистов и способствуют активному восприятию исторических событий, сознательному вхождению в поликультурное пространство региона и страны. Проводимые в последние годы социокультурные акции общегосударственного и международного уровней – наглядное тому свидетельство. Например, результаты «Большого этнографического диктанта – 2017» [5] вывели нашу область в первую десятку по численности участников среди субъектов Российской Федерации, а площадка ОГУ признана лучшей в регионе.

Таким образом, образовательная деятельность в полиэтничном регионе, удовлетворение национально-культурных запросов населения – верный путь к

снижению уровня ксенофобии, преодолению экстремистских тенденций, сохранению стабильности в государстве и регионах [6, с.3-5].

Список литературы

1. Мартынова М.Ю. Роль поликультурного образования в повышении толерантности молодежи / М.Ю. Мартынова //Проблемы сохранения толерантности в полиэтничных регионах России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Оренбург: Изд. Центр ОГАУ, 2005. – 202 с. – ISBN 5-88838-250-7; она же. Мир культуры и межкультурное общение / М.Ю. Мартынова. – М.: Издательство РУДН, 2004. – 348 с. – ISBN 5-209-02346-х

2. Ким Г.П. Историко-этнографическое своеобразие Оренбургского края в учебной практике вуза /Г.П. Ким //XII Конгресс антропологов и этнологов России: сб. материалов. – Москва; Ижевск: ИЭА РАН УИИЯЛ УрО РАН, 2017. – ISBN 978-5-4211-0180-2

3. Кузнецов А.П. Этнографические очерки /А.П. Кузнецов //Научное, литературное и публицистическое наследие. – Калуга: Золотая аллея, 2007. – 352 с., илл. – ISBN 978-5-7111-0417-9

4. Максимова О.Н. Формирование единой российской нации как условие стабильного развития общества /О.Н. Максимова //Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ГУП Оренбургской области «Бузулукская типография», 2011. – 286 с.

5. Большой этнографический диктант – Режим доступа [@miretno](https://vk.com/miretno) обращения 16.01.2018)

6. Амелин В.В. Регулирование межнациональных отношений в полиэтничном регионе /В.В. Амелин // Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ГУП Оренбургской области «Бузулукская типография», 2011. – 286 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кириякова А.В., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

В общем русле поиска ответов на острые вопросы и вызовы современности находится и аксиология как наука о ценностях. Аксиология под особым углом зрения рассматривает реальность, соединяя закономерности взаимосвязи объективного и субъективного, актуального и потенциального, внешнего и внутреннего, закономерного и случайного, устойчивого и динамичного в емкое аксиологическое измерение современного мира.

Доминанта, по мнению А.А. Ухтомского, временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе; главенствующая идея, основной признак или важнейшая часть его – то, что приоритетно для человека по сравнению с прочими желаниями, первоочередная цель, которая направляет все действия, желания человека на ее реализацию. Доминанты – это базисные идеи, раскрывающие сущность явлений, – это такие тенденции развития, которые требуют скорейшего осмысления и реализации.

Опираясь на понимание доминанты как универсального принципа активности всех живых систем, мы обнаруживаем актуально значимые ценности современного университетского образования.

Аксиологические доминанты: – это насущные вопросы, соединяющие в себе как объективную, так и субъективную стороны образовательного процесса; – это такие проблемы, отсутствие внимания к которым, рождает новые проблемы, риски, препятствия; – это наиболее сложные аспекты деятельности участников образовательного процесса, влияющие на общее качество развития системы; – это вопросы, не сходящие с повестки дня.

Аксиологический подход в настоящее время приобрел статус междисциплинарного, он необходим в исследовании явлений и фактов социально – нравственного характера, поскольку он, отражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, его отношения к миру, людям и себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений. Определяя систему координат, в которых представлены и раскрываются главные смыслы осуществляющихся процесса образования, аксиология предписывает и предполагает выявление не только эффективных конкретных мер, приемов, технологий и сценариев образования, но ориентирует на выявление приоритетов, базисных векторов развития воспитательных систем.

Доминантами построения новой стратегии образования выступают: формирование в процессе реальной деятельности когнитивных, эмоциональных и стратегических компетенций; студенты – полноправные члены учебного сообщества; каждый студент движется по собственной образовательной траектории, конструируя уникальное знание; студент принимает значительную

часть решений относительно того, что изучать, как изучать и какие ресурсы для этого использовать; обучение происходит в условиях практико-ориентированной деятельности во взаимодействии друг с другом и педагогом.

Обращаясь к глобальным тенденциям развития общества, мы отчетливо осознаем, что образование выполняет роль генетической матрицы культуры, являясь важнейшим элементом механизма трансляции информационного кода в структуре культуры, обеспечивая ее воспроизведение и развитие.

В качестве глобальных тенденций развития общества, прежде всего, следует обозначить информатизацию и ее сильнейшее воздействие на современный мир человека.

Информационная доминанта университетского образования предполагает создание Интернет-среды, которая формирует принципиально новую, специфическую культуру образовательного процесса, характеризующуюся нематериальностью взаимодействия участников действий, условностью параметров (т.е. искусственностью объектов и возможностью их легко изменять), а также эфемерностью – способностью свободного входа и выхода из виртуальной реальности, связь с внешним миром с помощью сетевых «нитей»..

Системообразующими факторами этой новой культуры являются все возрастающая потребность в информации. Без таких современных атрибутов общения, учения, досуга как гаджеты, современный студент немислим, он чувствует себя ущербным, растерянным, отстраненным. Образование не может игнорировать этот факт, следовательно, необходимо искать варианты использования данного феномена современного мира как инструмент стратегии и тактики ценностного взаимодействия педагога и студента. В своем саморазвитии студенты все больше и больше обращаются к Интернету, к сетевым проектам, к информационному поиску ответов на животрепещущие вопросы.

Проблемы информатизации образовательного процесса, вопросы формирования различных аспектов информационной компетентности студентов интенсивно исследуются учеными: информационная среда (В.А.Красильникова), информационная познавательная самостоятельность (В.А.Садова), информационная мобильность (Л.А.Амирова), медиакомпетентность (Т.А.Мясникова). В работе Е.Р. Южаниновой(11) делается попытка целостного изучения ценностных структур глобальной компьютерной сети. Интернет рассматривается как фактор, влияющий на изменения в ценностной системе общества и личности. Самостоятельная работа студентов с использованием возможностей сети Интернет может проходить двумя основными путями: аудиторная работа студентов и внеаудиторная самостоятельная работа студентов. Необходимой в связи с этим является разработка «навигаторов» самостоятельной работы студентов в конкретных предметных областях и в междисциплинарных проектах (навигационные образовательные технологии)

Использование возможностей интернет-коммуникаций в личностном-профессиональном развитии студента Внеаудиторный вариант использования

интегрированных Интернет- технологий позволяет реализовать ряд задач: учитывать индивидуальные особенности студентов, предоставляя им большую свободу во времени и информационном пространстве для действий; минимизировать техническую сложность поставленных задач путем учета уровня владения компьютером и навыков ; оптимально интегрировать формы использования Интернет-технологий обучения, с учетом основных аспектов учебного процесса; при обучении иностранному языку с минимальными затратами; научить студента быть более ответственным за свои собственные знания, поскольку он должен уметь организовать собственное время, решить какая информация может быть использована для выполнения задания, в какой форме представить свою точку зрения студентов.

Аксиологические доминанты характеризуются, прежде всего, значимостью определяемого феномена для образовательного сообщества. Такой доминантой образования выступает **доминанта креативности**. Вузовская реальность делает студента творческим, осознающим собственную уникальность, стремящимся к нестандартности в своей профессиональной деятельности. В.В. Мороз, изучая проблему креативности, подчеркивает неразрывную связь креативности с устойчивой внутренней мотивацией, которая необходима для получения креативных результатов и продуктов. Именно ценностное отношение студентов к творческим заданиям позволяет преодолеть неизбежное состояние фрустрации, тревоги и страха, возникающее при решении задачи и проблемы довести начатое дело до конца(6). Преподаватели считают, что необходимо внедрять креативность в учебные планы вне зависимости от преподаваемого предмета. Однако существующие барьеры : отсутствие у преподавателей соответствующих знаний, ресурсов, инструментов, времени значительно затрудняют процесс развития креативности студентов.

Сэр Кен Робинсон – автор нового взгляда на образование нового века с позиции раскрытия индивидуальности личности, утверждает ,что креативность – не прихоть , не роскошь, не абстракция, - это необходимость, продиктованная временем. Креативность-это фундаментальные навыки и компетенции. Чтобы быть креативным, надо что-то делать. Креативность –это процесс создания оригинальных идей, имеющих ценность.

Мы исходим из понимания того, что ядром культуры являются ценности. Основой передачи опыта от поколения к поколению становятся в первую очередь базисные (ценные) знания, базисные (ценные) способы познания и деятельности, базисные (ценные) нравственные императивы человеческого бытия, **познания, созидания.**

Гражданственность как аксиологическая доминанта. Вопросы гражданственности, гражданского общества, гражданства в этом контексте представлены в работах А.А. Айвазян (гражданственность и гражданское участие, Э. Арато (гражданственность и гражданское общество), Г.Г. Дилигенского (гражданское общество как совокупность добровольных организаций и ассоциаций граждан), Т.А. Дмитриева (институт гражданства

как опора современного демократического общества), З.Я. Капустиной (гражданственность как ценность российской культуры). В.Н. Кручинина (свободная личность как основная ценность гражданского общества), А.С.Гаязова (воспитание гражданина в различных видах деятельности, конструирование различных моделей гражданского воспитания). С XIX века, важным этапом формирования гражданского общества становится признание прав человека, равенство граждан, возможность участия в политических процессах, повышение общественного статуса личности, имеющей профессиональные достижения. Можно сказать, что гражданское общество превращается в область социальной реальности. Социальная жизнь, характерная для гражданского общества, включает рыночную экономику, социальные классы, корпорации, институты, в задачу которых входит обеспечение жизнеспособности общества и реализации гражданского права.

Интеркультурная коммуникация как аксиологическая доминанта рассмотрена в работе Л.В. Мосиенко в контексте ценностного самоопределения студента в пространстве университетской молодежной субкультуры. Последнее автор понимает, с одной стороны, как процесс «вращения» личности студента, ориентации на саморазвитие и сотрудничество, развитие индивидуальности и коллективизма, отражающий восхождение студента к личностным и профессиональным ценностям, с другой – как результат, выраженный в сформированном системно-личностном новообразовании, обуславливающим способность проектировать жизненную перспективу, совершать ответственный выбор целей и ценностей (7).

Проведенное исследование доказывает стремление университетской молодежи к межкультурному диалогу как в реальном, так и в виртуальном пространстве современного поликультурного мира. Язык выступает инструментом вхождения в субкультуру, аккумулятором субкультуры, органической необходимой частью университетской молодежной субкультуры. Это живое явление, отражающее и вербализующее бытие университетского пространства молодежной субкультуры, в котором студенты имеют возможность самореализоваться, самоопределиваться, самовыразиться, отработать социальные, профессиональные роли. Иностранный язык становится безусловной образовательной ценностью, определяя проблему удовлетворения образовательной потребности и несоответствия желаемого и действительного. кардинально изменившиеся условия социализации резко повышают интерес и стремление студентов к изучению стремление студентов к изучению иностранных языков. Возможность и реальность туристических поездок, академической мобильности воспринимается и как ценность, и как необходимость.

Ценностное взаимодействие преподавателя и студента. Студентоцентрированная парадигма Болонского процесса меняет стереотип устоявшихся отношений «преподаватель – студент» на иное – «студент – преподаватель» (Л.А.Витвицкая, Н.Ф. Родионова). В общей системе

развивающегося и развивающего образовательного взаимодействия создается базис для поиска нового характера взаимодействия (9).

Развитие взаимодействия предполагает:

- качественные изменения в отношениях студентов к реалиям современного мира, процессу обучения, расширению поликультурного пространства, профессиональной успешности и жизни;
- овладение профессиональной компетентностью; развитие аксиологического потенциала личности как студента, так и преподавателя (осознание и принятие участниками своей позиции в системе «студент – преподаватель», «преподаватель – студент»; эффект баланса этих позиций в рамках гуманистической педагогики проявляется в готовности преподавателя учиться и в активизации субъектной позиции студента);
- понимание субъектами образовательного процесса взаимодействия как ценности и цели образования;
- изменяется профессиональная установка преподавателя на работу со студентами как носителями индивидуальности, изменяется профессиональная установка преподавателя на работу со студентами как носителями индивидуальности, восхождение к ценностям студента.

Обозначенные доминанты университетского образования не исчерпывают всей полноты проблемы, характеризуют прежде всего, абсолютную значимость определяемого феномена для образовательного сообщества.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов - М.: МПСИ, 1996.
2. Асадуллин, Р.М. *Человек в зеркале образования* / Р.М. Асадуллин. - М.: Наука, 2013. - 247 с.
3. Выжлецов, Г.П. *Аксиология культуры* / Г.П. Выжлецов - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. - 152с
4. Вершовский, С.Г. *Ценностные ориентации советских и американских учителей* / С.Г. Вершовский, Дж. Хазард // Педагогика - 1992. - № 3–4. - С. 102–106.
5. Гаязов, А.С. *Образование как пространство формирования личности гражданина* / А.С. Гаязов - М.: Владос, 2006 - 284с.
6. Кирьякова, А.В. *Аксиология креативности* / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. - М.: Дом педагогики, 2014 – 225 с
7. Мосиенко, Л.В. *Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры* / Л.В. Мосиенко - Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 316с
8. Ольховая Т.А. *Становление образа «Я – будущий педагог» студента университета* / Т.А. Ольховая - М.: ТЦ «Сфера», 2008.
9. Педагогическая аксиология: учеб. пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. - М.: ИНФРА-М, 2016.-283с

10. Тряпицына, А.П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. Июль 2009. ART 1339. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm>
11. Южанинова, Е.Р. Аксиосфера Интернета и личность / Е.Р. Южанинова - М.: Дом педагогики, 2013. - 274 с.
12. Inglehart, R., Welzel, C. Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy [Электронный ресурс]. URL: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_587.
13. Schwartz S. Basic Human Values: An Overview [Электронный ресурс]. URL: <http://segrdid2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>.
14. Kiryakova A.V., Comparative analysis of students value orientations in Russia and Kazakhstan /Aida Kiryakova, Liudmila Mosienko and Gulnar Khazhgaliyeva// Man In India, 2017.- № 97(13.) - С.377-395
15. Kiryakova A.V., University development based on the resource approach /Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa //Man In India, 2017.- №97(14).- С.227-239

ЗАИМСТВОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРИ РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кошкина И. В., Кошкин Ю. Г., канд. техн. наук, доцент
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск**

Внедрение инновационных технологий в учебный процесс вузов является важнейшим условием вхождения российской системы образования в международное образовательное сообщество. Выбрав курс на развитие рыночной экономики, Россия вынуждена ориентироваться на опыт развития систем образования стран-участников Болонского соглашения и США.

Развитие российского высшего образования в последние два десятилетия показало, насколько сложным является процесс внедрения международных образовательных норм в одну из лучших в мире, как полагают многие наши граждане, образовательную систему. Однако никто не может отрицать тех преимуществ западных систем образования, которые с переменным успехом внедряются в российские вузы. Авторы являются сторонниками модернизации российского высшего образования через заимствование лучшего зарубежного опыта, направленного на совершенствование качества образования в вузах России. И многолетний опыт работы с американскими и европейскими вузами показал приемлемость западной системы менеджмента качества в вузе и необходимость скорейшего внедрения ее в российскую систему образования.

В инновационной политике всегда следует применять комплексный подход, предусматривающий как меры, позволяющие получить относительно быстрые результаты, так и программы, нацеленные на более долгосрочную перспективу. Поэтому инновации, направленные на повышение качества образования и образовательной системы в целом, можно условно разделить на две группы.

К первой следует отнести глобальные, системные, структурные, радикальные преобразования, требующие для их реализации длительного времени, больших финансовых, материальных и людских ресурсов и ведущие к серьезным изменениям всей системы образования. В статье [1] обсуждаются инновации первой группы, внедрение которых в систему российского образования способно оказать существенное влияние на повышение качества образования. К ним авторы относят, в первую очередь: сокращение числа студентов высших учебных заведений (бакалавров и магистров) с зеркальным увеличением числа учащихся техникумов, колледжей, училищ; изменение схемы предоставления бюджетных мест студентам; внедрение кредитной вузовской системы; ликвидацию монополии государственной аккредитации вузов; коренное изменение системы заочного обучения; создание эндаумент-фондов при вузах.

Все преобразования первой группы направлены на повышение качества российского образования, но требуют длительного времени, больших финансовых и организационных затрат. Недаром в российской образовательной среде стала расхожей фраза: «Легче перенести кладбище, чем поменять образовательную систему в вузе».

К инновациям второй группы авторы относят те, которые не требуют крупных финансовых вложений и серьёзных структурных изменений в отечественной системе образования, и которые можно внедрять уже сегодня и даже «вчера». Практически все они связаны с решением проблем обеспечения качества учебного процесса в вузе, и важность их внедрения трудно переоценить. Настоящая работа посвящена исследованию этой группы преобразований.

1. Начнём с технического обеспечения учебного класса. Всё должно начинаться с создания условий для качественного обучения. И здесь на первый план выходит парта. Традиционно в российских учебных заведениях на практических занятиях используют двухместные парты или столы. Это провоцирует учащихся к разговорам с соседом и «списыванию» во время контрольных мероприятий, что является грубейшим нарушением дисциплины.

Многие соотечественники полагают, что «плечо к плечу» помогает социальной адаптации студентов. Удивительно, ведь во время занятий или контрольных работ общение между студентами запрещено. А для «круглых столов» или работы в команде легко составить парты в необходимую конструкцию. Двухместные парты, возможно, обходятся дешевле одностольных и занимают немного меньшую площадь в учебном классе, но небольшое удорожание учебного места несоизмеримо с ожидаемыми результатами в повышении качества обучения.

В США любой студент знает, что списывание у соседа – это воровство чужого интеллектуального труда. К тому же, списывая, студент унижает себя перед сокурсниками, показывает свою несостоятельность. А тот, кто позволяет списывать, помогает своему конкуренту, который вряд ли будет делиться с ним своими достижениями в будущем. В России же принято считать, что украсть чей-то физический труд или приобретённый за деньги товар – это воровство, а кража интеллектуального труда – безобидное заимствование. Очевидно, что для отечественной системы образования такая порочная практика давно себя уже изжила.

2. Спустя десятилетия мы по-прежнему уступаем зарубежным коллегам в умении работать в популярных офисных приложениях и, в первую очередь, в скорости работы на компьютере.

В докладе «Скудная Россия: экономический рост возможен за счет повышения производительности труда», подготовленного сотрудниками международной консалтинговой компании McKinsey, отмечается, что производительность труда в России в 5-10 раз отстает от уровня производительности в развитых странах. «Те же затраты труда, что и в

наиболее развитых странах, приносят в России в несколько раз меньшую отдачу», - это уже слова Президента России.

И если низкую производительность труда, например, в сталелитейной отрасли можно связать с устаревшим оборудованием, то в банковской сфере главными причинами такой производительности международные эксперты называют неэффективную организацию рабочего процесса, низкое качество образования сотрудников банка и его менеджеров. Для сравнения: средний сотрудник российского банка совершает около 9 тыс. операций в год, его коллега в США – 60 тыс., а в Финляндии – 81 тыс.

Зная, насколько важен уровень владения компьютерными технологиями для банковского служащего, несложно предположить и легко убедиться в том, что одной из главных проблем здесь является низкий уровень владения машинописью [2]. Высокая скорость набора текста сегодня необходима писателям и журналистам, врачам и педагогам, банковским служащим и менеджерам, врачам и юристам, военным и полицейским. Она нужна практически каждому современному человеку.

Слабое владение машинописью сегодня является не только препятствием к увеличению производительности труда, но и тормозит любой образовательный процесс. Прививать навыки скорописи нужно уже с того момента, как ребенок научился читать и писать. А в старших классах потенциальным абитуриентам следует уделять должное внимание изучению уже латинской клавиатуры. В российской начальной школе существуют нормативы скорости чтения и письма. Например, к окончанию четвертого класса ученик должен читать 100-120 слов в минуту. Подобным образом необходимо ввести в российские учебные заведения нормативы скорости машинописи. Такая практика давно существует в развитых странах. В американских вузах первокурсникам рекомендуется взять курс машинописи перед изучением информатики. В наше время хорошей скоростью печати считается 250-300 символов в минуту. Обычная же скорость печати российских бухгалтеров и журналистов составляет всего 120-150 знаков в минуту.

3. Сегодня в учебных планах под многие дисциплины часто отводится всего лишь 2 или 3 аудиторных часа в неделю. И один час занятий в неделю означает необходимость проведения спаренных занятий через неделю. Такая организация учебного процесса крайне негативно отражается на качестве обучения. Особенно это заметно при изучении фундаментальных дисциплин и иностранных языков, где от студента требуется большой объем самостоятельной работы.

Во многих американских вузах подавляющему числу дисциплин отводится 3 аудиторных часа в неделю в течение одного семестра. Вполне естественным является проведение занятий длиной в один академический час (50 минут) или полтора академических часа (75 минут). При таких вариантах расписания учебная нагрузка и самостоятельная работа студентов распределяется равномерно, что значительно повышает качество учебного процесса. Это и заставляет нас обратиться к зарубежному опыту [3].

4. Традиционно в российских вузах для более половины изучаемых дисциплин в семестре предусмотрена промежуточная аттестация в форме зачёта. Это позволяет хорошо успевающим студентам не так ответственно подходить к изучению предметов. Ведь для получения зачёта требуется набрать значительно меньше итоговых баллов, чем для оценок «хорошо» или «отлично». В итоге, студенты делят дисциплины на «важные» и «не очень важные». К тому же, при переходе в другой вуз или при включённом обучении в российском или зарубежном университете у студентов всегда возникают проблемы с перезачётом изученных ранее дисциплин. Чтобы избежать этого, на факультете международного бизнеса СибГАУ уже два десятилетия назад вместе с зачётом преподаватель выставлял и оценку за курс, что требовалось студентам для дальнейшего их обучения в американском вузе по программе «Transfer Students».

В американских вузах практически по всем дисциплинам выставляются оценки. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний, пришедшая в российские вузы из-за рубежа, позволяет легко оценивать знания количественной характеристикой. Учитывая, что российские образовательные стандарты предусматривают изучение 10-12 дисциплин в семестр (в США обычно 5-6 курсов), вместо зачётов можно просто ввести дифференцированные зачёты. Наряду с повышением качества подготовки студентов это будет способствовать интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство.

5. В американских университетах издавна существует практика обязательного оценивания студентами преподавателей. В конце курса, но до выставления финальных оценок, студенты заполняют соответствующие анкеты на каждого преподавателя (в письменной форме или на компьютере).

Сегодня это практикуется и в ряде российских вузов на добровольной основе. Однако результаты анкетирования используются, как правило, для определения лучших педагогов с публикацией их имён в печати. Настоящей же целью студенческого опроса является «получение от клиентов заказа на преподавателя». Вся эта информация является закрытой и предназначена исключительно для заведующего кафедрой, который принимает решение о назначении преподавателя на тот или иной курс, уменьшении или увеличении его учебной нагрузки, избрании педагога на следующий срок, премировании. Сам преподаватель также должен иметь доступ к результатам опросов, чтобы использовать их в совершенствовании своей педагогической деятельности. Нередко студенты указывают на недостатки преподавателя, которым он никогда не придавал значения: постоянно стоит спиной к студентам на лекции; читает по бумажке или под диктовку; неопрятно одет; плохо пишет; невнятно говорит или использует слова-сорняки и т.п. Вряд ли кто-то из студентов или коллег сможет ему сказать об этом «в лицо».

Некоторые преподаватели полагают, что студенты необъективно оценивают преподавателей и склонны занижать оценки строгим, но хорошим педагогам, завышать «добрым» и безответственным преподавателям. Но в

анкете должны содержаться разные вопросы, а также предусмотрено выражение мнения студента в письменном виде. Заведующему не представляется сложным разобраться в оценках студентов. Объективность достигается за счёт того, что в исследовании участвуют все студенты – и отличники и неуспевающие. Анкетирование анонимно, но студент указывает в ней свой средний балл, представляя тем самым мнение определённой группы. А результаты опроса выдаются преподавателю только после окончания курса и выставления всех оценок.

Управляя кадрами, руководитель подразделения преследует главную цель: допускать к педагогической деятельности только ответственных и способных педагогов. Ведь не секрет, что сегодня в вузах «от безысходности» работает немало людей с низкой педагогической квалификацией. Среди американских профессоров, преподающих бизнес, популярно выражение: «Кто не умеет вести бизнес, тот преподаёт его». (Бернард Шоу: «Кто умеет – делает, кто не умеет – учит».)

6. В последние годы естественным выглядит обсуждение предложения Министерства образования и науки ввести итоговый тест для выпускников-бакалавров – аналог единого государственного экзамена для выпускников школ. Назовем его условно ЕГЭБ – единый государственный экзамен для бакалавра.

Не секрет, что ЕГЭ является аналогом американских тестов SAT и ACT, который сдают выпускники школ для поступления в вуз. ЕГЭБ призван выполнять ту же функцию: объективно оценивать уровень знаний бакалавров и служить им допуском для участия в конкурсе при поступлении в магистратуру. Таким образом, этот тест является аналогом тестов GRE и GMAT, которые сдают бакалавры при поступлении в американские вузы на программы магистратуры или MBA.

Кроме объективной оценки знаний тест ЕГЭБ подобно тесту ЕГЭ дает всем равные шансы поступить в магистратуру или аспирантуру, не привязывая студентов к конкретному вузу. Для России это имеет большое значение, так как большинство коррупционных дел в образовании связано с распределением бюджетных мест.

Идея введения аналога ЕГЭ для бакалавров обсуждается в российской образовательной более шести лет. Мнения руководителей российских вузов разделяются. В том числе говорится и о больших затратах по организации центров тестирования. Однако все понимают, что для страны с одним из самых высоких уровней коррупции в мире это крайне необходимо.

Рассмотренные авторами зарубежные инновации невозможно внедрять в такую сложную отрасль как образование без просвещения населения. Должно стать государственной политикой через государственные каналы СМИ (в рамках регулярных передач в prime-time) доведение до школьников, абитуриентов, студентов и их родителей всех нововведений в образовательной сфере. Так, тест ЕГЭ много лет подвергался общественностью критике из-за отсутствия разъяснения российской образовательной политики на телевидении.

А уже в первые дни нового 2018 года Президент России и министр образования ещё раз подтвердили, что «ЕГЭ работает, глобальных новшеств не предполагается, тест нужно только совершенствовать».

Авторы затронули нововведения, часть из которых отдельные вузы успешно применяют на протяжении ряда лет. И все они направлены на решение одной из главных задач вуза – «научить человека учиться». Но для получения реальных результатов повышения качества образования необходима добрая воля всего российского образовательного истеблишмента, который также должен учиться, но лучше не на своих ошибках.

Список литературы

1. Кошкин, Ю. Г. *О роли зарубежных инноваций в повышении качества отечественного высшего образования [Текст] / Ю. Г. Кошкин, И.В. Кошкина // Развитие современного образования: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 дек. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 108-113.*

2. Кошкин, Ю.Г. *Об одной проблеме преподавания информатики в России / Ю.Г. Кошкин // Информатика и информационные технологии в образовании, науке и производстве: XII-я науч.-практ. конф. ВПИ (филиал) ВолгГТУ (Волжский, 27-28 января 2013 г.) / ВПИ (филиал) ВолгГТУ. — Волгоград, 2013. — С. 36-38.*

3. Кошкин, Ю.Г. *Из опыта зарубежных вузов в организации учебных занятий по математическим дисциплинам // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. — 2017. — Вып. 5. — С. 102-106.*

НАУЧНО – ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Куатбеков Ш.Н.

РГП ХВ «Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата», Кызылорда, Республика Казахстан

Темп роста объема информации и развитие информационных технологий повышает уровень профессиональных требований в подготовке будущих специалистов физического воспитания.

Мы считаем, что эта цель может быть достигнута с помощью информационных технологий обучения.

Профессиональная информационно – технологическая подготовка будущих специалистов физического воспитания – умение использовать информационные технологии в педагогической практике. В свою очередь профессиональная информационно - технологическая подготовка – процесс педагогического развития этой способности.

В настоящее время, переход от индустриального общества в информационную цивилизацию, развитие открытого общества и правового государства изменило фактор развития общества, в связи с переходом общества в информационную коммуникацию внесены изменения в нашу политику, экономику и культуру, в мировую экономику и общественные отношения[1].

Одна из актуальных проблем сегодняшнего дня, в новой эпохе роста оснащение информационными основами будущих специалистов в области спорта и физического воспитания. Поскольку период, в котором мы сейчас живем - эра огромных социальных изменений, информационные и технологические потоки позволяют получить специалистам высшее профессиональное образование.

В наше время, на основе достижений информационного и программного образования существует широкий спектр возможностей получения образования. В том числе есть и вопрос о продолжении образования. Любой человек, в ходе получения образования желает, чтобы образование было качественным. Здесь важна роль информационных технологий[2]. На этой основе, можно показать по пунктам важность использования информационных технологий в подготовке будущих специалистов физического воспитания:

- важность обучения с помощью информационной технологии- это не только объяснение наукой использования возможностей и принципов работы с ЭВМ, это дает нам понятия о законах и методах распространения информации в общественной жизни и среди людей;

- для будущих специалистов физического воспитания использование информационных технологий облегчает работу сбора, подготовки и обработки какой-либо информации, дает возможность быстро проводить проектирование и научно-исследовательские работы;

- использование информационных технологий требует быть владельцем определенной культуры, то есть, он считается символом культуры. Для этого вам необходимо хорошее знание основных возможностей ЭВМ, это – умение четко задавать вопросы, разрабатывать план их решения и отчетливо писать, умение определять нужную информацию и анализировать полученные результаты. Это требует знания законов логики, развития культуры и информации.

В последние годы многие ученые сосредоточились на проблеме подготовки специалистов, отвечающим требованиям информационного процесса. В соответствии с темой, на основе анализа научно-исследовательских и учебно-методической работ мы рассмотрели работы многих ученых:

- исследование профессионального образования

Б. Абдикаримұлы, В.В. Егоров, З.А. Исаева, С.Т. Каргин, К.М. Кертәева, А.П. Сейтешов, Қ.А. Сарбасова, М.В. Семенова, Н.Д. Хмель, Л.А. Шкутина и др.;

- информатизация образования, использование компьютерных технологий в учебном процессе Е.А.Батешов, Р.М. Дузбаева, Д.М. Жусибалиева, Д.А. Казимова, Ж.А. Қараев, М.С. Мәлібекова, Ә.К. Мынбаева, А.И. Тажиғұлова и др.;

- внедрение технологии обучения в учебный процесс В.П.Беспалько, И.Ф. Исаев, И.Я. Лернер, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, Е.Н. Шиянов и др.

Вышеперечисленные работы, дают возможность заложить основу для научных исследований теории и методики обучения в области физического воспитания и спорта. Кроме того, это показывает что подготовка будущих специалистов физического воспитания на основе информационных технологий является потребностями сегодняшнего дня.

В учебном процессе, использование компьютеров и информационных технологий в широком спектре привело к созданию интерактивной системы[3]. Интерактивная система строится на основе использования компьютера, а также видео-диска и телевизоров. Несмотря на то, что такое интерактивное обучение самое дорогое, оно обеспечивает визуальную обратную связь.

Учебные программы информационных технологий расширяют возможности анализа образовательного процесса, которые лежат в основе теоретических и учебно-ориентированных навыков на следующих общих принципах:

- Первый принцип – распределение тесно связанных материалов на самостоятельные блоки (шаги). Учебный материал требует от автора четкий анализ учебного материала, определение тесного контакта между логикой и содержанием частей текста.

- Второй принцип - повысить активность будущих специалистов для изучения содержания ориентированных текстов, то есть содержание отдельных шагов направлено на развитие глубокого анализа у учащихся.

- Третий принцип – оценивать будущих специалистов после каждого ответа, то есть сообщить оценку на ответ студента как можно скорее и обеспечить переход к следующему шагу, если он ответил правильно.

- Четвертый принцип - настроить содержание и темп обучения, для того чтобы обеспечить рациональный темп скорости обучения.

Вышеуказанные работы показывают, что важность исследования состоит в том, чтобы подготовить преподавателей-специалистов, которые работают для повышения уровня профессиональной подготовки информационных технологий, обработки информации, которые могут принимать правильные решения, из будущих специалистов физкультуры. В зависимости от характера профессии учителя, он должен не только иметь глубокие знания обучения, но и высшее культурное и профессиональное знание информационных технологий.

Список литературы

1. Бальсевич В. К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теория и практика физ. Культуры. – 1993. - № 4. - С. 21-23.

2. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физ. культуры. - 1997. - № 6. - С. 10-15.

3. Суздальницкий Р. С., Левандо В. А. Иммунологические аспекты спортивной деятельности человека // Теория и практика физ. культуры. – 1998. - № 10. - С. 43-46.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Кузниченко М.А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современная система образования в России находится под давлением возрастающего объема требований со стороны общества и государства относительно интенсивности и качества подготовки специалистов различных профессиональных квалификаций. Новая государственная образовательная парадигма предполагает создание единого образовательного пространства на всей территории Российской Федерации и его интеграцию в общеевропейскую систему образования, а также пересмотр ключевых ориентиров, развитие фундаментальных междисциплинарных знаний в сфере образования. На это направлены реформы, проводимые министерством образования РФ, внедрение в учебный процесс федеральных образовательных стандартов по инженерным направлениям бакалавриата, компетентностный подход при подготовке специалистов.

Для достижения поставленной цели профессиональной подготовки обучающихся всесторонне используются различные педагогические технологии и методики. Применение мультимедийных средств обучения – закономерный этап развития педагогических технологий. В этом смысле наиболее популярным средством является использование электронных презентаций на лекционных занятиях.

Была разработана электронная презентация «Объектно-ориентированный подход к проектированию программных систем», которая предназначена для мультимедийного сопровождения лекционного курса профессиональной дисциплины «Конструирование программного обеспечения», читаемой для студентов-бакалавров направлений подготовки 09.03.04 «Программная инженерия», а так же дисциплины «Технология разработки программного обеспечения», читаемой для студентов-бакалавров направлений подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», реализуемым в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ.

В предыдущих семестрах студенты данных направлений бакалавриата изучали функциоанльно- структурный подход к проектированию автоматизированных программных систем, выполняли практические задания. Данный лекционный курс поднимает их на новый уровень объектно-ориентированного анализа и проектирования ПС.

Электронный ресурс разбит на три блока:

1. История развития объектно-ориентированного подхода к проектированию программных систем (ПС)
2. Язык моделирования UML
3. Технология RUP

На рисунке 1 показана структура презентации. По гиперссылкам можно перейти к любому разделу, а затем вернуться к содержанию, нажав на ссылку «К началу».

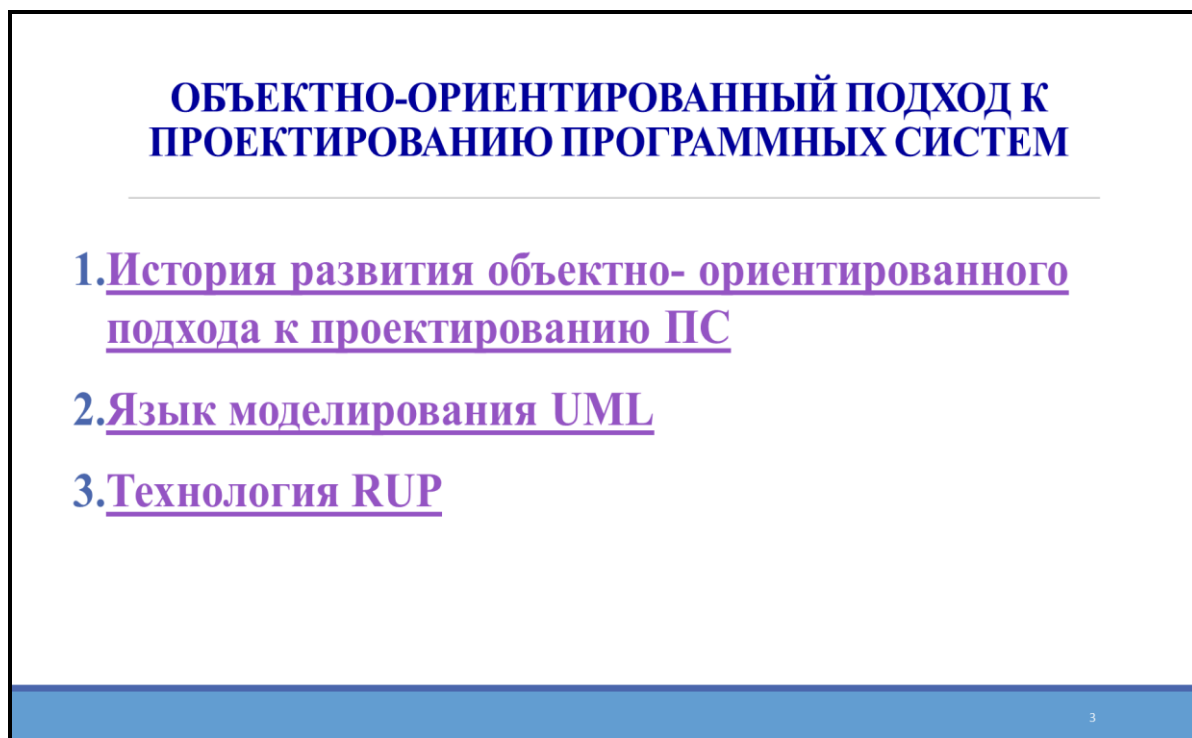


Рисунок 1– Структура электронного ресурса

В первом блоке электронного ресурса обозначаются проблемы, стимулировавшие развитие объектно- ориентированного подхода к проектированию программных систем, а также его исторические аспекты. Студенты привлекаются для совместного обсуждения базовых принципов объектного подхода: абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархия, которые они изучали по дисциплине «Объектно- ориентированное программирование». В качестве напоминания формулируется понятие класса и объекта. Приводятся примеры описания объекта, который характеризуется некоторым состоянием и поведением. Таким образом, демонстрируется преимущество изучения дисциплин учебного плана указанных направлений бакалавриата.

Наиболее известные компании поставщики CASE – технологий (Computer Aided Software Engineering) представлены в списке:

- IBM - Rational Software (Rational Unified Process)
- Oracle (Oracle Method - CDM, PJM)
- Microsoft (Microsoft Solutions Framework)
- Sybase (Power Designer)
- Computer Associates (Paradigm Plus, BPwin, Erwin)
- AllFusion Process Modeler (BPWin)

Следующий блок электронной презентации посвящён истории создания унифицированного языка моделирования UML (Unified Modeling Language).

Язык UML предназначен для определения, представления, проектирования и документирования программных систем, организационно-экономических систем, технических систем и других систем различной природы. Кратко описаны вехи развития этого языка моделирования. В основе его появления лежат следующие составляющие:

- Методы Гради Буча (Grady Booch);
- технологии проектирования ИС OMT (Object Modeling Technique), автор Джеймс Румбах (James Rumbaugh);
- модели OOSE (Object-Oriented Software Engineering), автор Ивар Якобсон (Ivar Jacobson).

Различия в этих методах не принципиальны, они затрагивают только синтаксис и терминологию моделирования. Практика применения разных методов в реальных проектах требует унификации и стандартизации. Поэтому язык UML появился как унификация перечисленных и других методик проектирования, стихийно развивающихся в девяностые годы двадцатого века. Разработчиками двигало стремление унифицировать существующие методики, использовать их практический опыт, а так же создать наглядное средство, понятное для разных категорий участников процесса проектирования.

Проектирование ПС – сложный и длительный процесс, требующий больших финансовых и кадровых затрат. Поэтому использование языка моделирования UML призвано сделать этот процесс наиболее эффективным и оптимальным. Далее в презентации обозначены средства языка UML, то есть элементы модели и связи между ними. Перечислены все виды диаграмм, входящие в арсенал языка моделирования UML. Все диаграммы сгруппированы в две группы: структурные модели и модели поведения. Приведены примеры на каждый вид диаграмм UML без разъяснения их семантики и нотации. Просмотр всего спектра диаграмм наглядно демонстрирует студентам возможности и различные точки зрения на описание программной системы.

Третий блок презентации посвящён технологии Rational Unified Process (RUP), которая является философией и практикой успешной разработки программных продуктов; представляет собой набор принципов, сформулированных на основе анализа реального опыта разработки программных систем и является формальным описанием процесса разработки программного обеспечения. Сформулированы характерные особенности технологии RUP:

- снижение риска за счёт итерационного подхода к созданию ПО;
- выполнение требований заказчиков - планирование и управление проектом на основе требований;
- построение информационной системы на базе компонентной архитектуры ПО;
- визуальное моделирование;
- обеспечение высокого качества программного продукта;
- гибкое управление требованиями к программному продукту.

Показаны, каким образом поддерживаются процессы и стадии жизненного цикла ПО согласно стандарту ISO 12207 и RUP. Перечислены стадии разработки программного обеспечения согласно технологии RUP:

- 1) Начальная стадия.
- 2) Разработка.
- 3) Конструирование.
- 4) Ввод в действие.

Рассмотрена подробно каждая стадия разработки программного обеспечения, определены её цели. Средства электронной презентации позволяют наглядно представить учебный материал, снабдить лекцию диаграммами, схемами, статистической информацией. Так, например, на рисунке 2 показано динамическое распределение временных затрат по стадиям разработки программных продуктов.

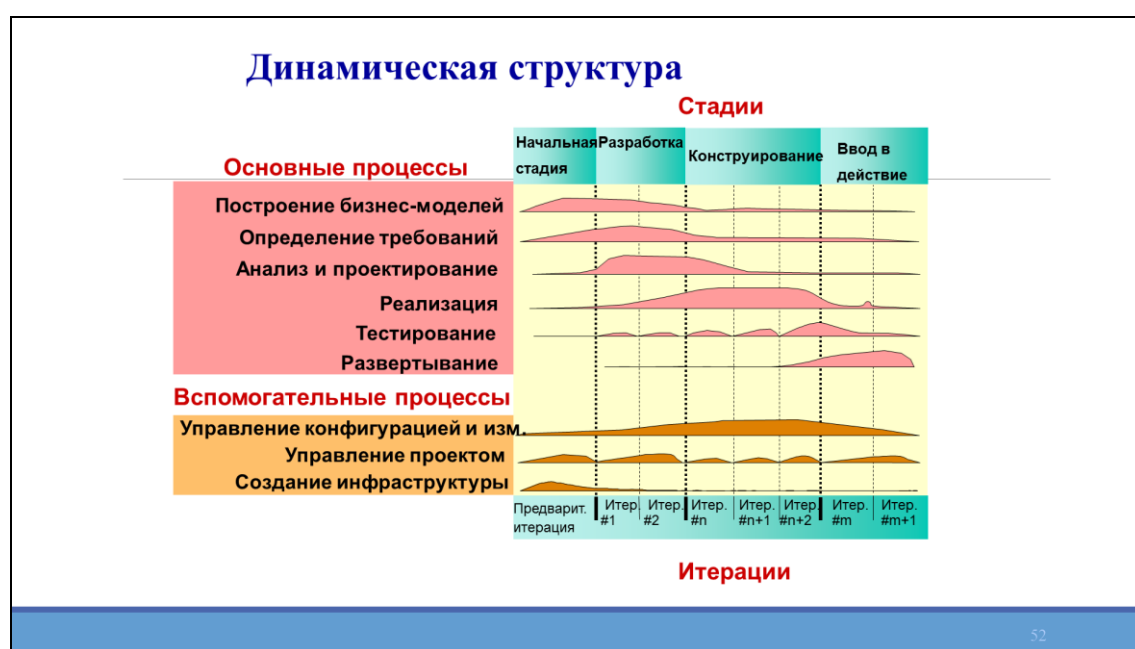


Рисунок 2– Стадии RUP

В заключение каждого учебного блока приводятся источники. Таким образом, использование мультимедийных средств при изложении теоретического материала дисциплин профессионального цикла позволяет сделать процесс обучения разнообразным, интересным, многогранным. Любая визуализация повышает уровень восприятия студентами учебного материала, позволяет преподавателю дать больше наглядной и запоминающейся информации, вызвать у обучающихся интерес к будущей профессии.

Наряду с электронными презентациями можно использовать вебинары на профессиональные темы, знакомство с электронными версиями журналов, средства дистанционного изучения некоторых разделов дисциплины и другое.

Список литературы

1. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем: Учебник. - 2-е изд., перераб. и доп. Автор: Вендров А.М. Издательство: М.: Финансы и статистика, 2006.- 544с., ISBN: 5-279-02937-83.

2. Ларман К. Применение UML 2.0 и шаблонов проектирования. Введение в объектно-ориентированный анализ, проектирование и итеративную разработку. – США: «Вильямс», 2013. – 736 с.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ

**Куприенко В.В., канд. техн. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

С переходом на уровневую систему сократился объем аудиторных занятий с одновременным увеличением объема работы, которую студенты должны выполнять самостоятельно (30 % и 70 % — в стандарте третьего поколения. Однако многие студенты не склонны уделять время для самостоятельного изучения дисциплин. Даже подготовка отчетов по лабораторным и написание курсовых работ зачастую откладываются на конец семестра.

Снижение мотивации к учебе отмечается по результатам опросов, проведенных в ряде вузов (в том числе – в ОГУ). Значительная часть студентов называют получение диплома основной целью пребывания в вузе, но «получение диплома» нельзя рассматривать как профессиональную мотивацию и как движущий фактор развития у студентов профессионализма. Утверждение о том, что студент приходит в вуз, чтобы стать хорошим специалистом в своей области, справедливо лишь отчасти. Выбор профессии при поступлении в вуз не всегда бывает осознанным и часто происходит под влиянием внешних факторов [1]. Отсюда и последующее отсутствие интереса и мотивации к учебе, и «отбывание ради корочки». Но ведь эти «отбывающие» получают такие же дипломы, как и студенты, действительно овладевшие профессией. И все чаще наблюдается явление девальвации высшего образования, когда обладатель диплома не является никаким профессионалом.

Вообще, анализ дефиниций «образование» и «образованность», «профессионализм» и «компетентность» – отдельная большая тема.

В данной статье рассмотрим вопросы повышения мотивации студентов к учебе. Во-первых, это касается познавательной мотивации. И во-вторых (как следствие) – мотивации к профессии через формирование компетенций.

Понятие «компетентностный подход» было впервые введено Р. Уайтом (R. White) как формирование соответствия профессиональным требованиям [2]. С философской точки зрения, компетенция – это более широкое и многозначное понятие, чем знание.

Квалифицированный специалист формируется в процессе обучения. И мотивация к учебе – это целый комплекс побуждений, от которых зависит отношение студента к учебному процессу и успеваемость.

В [3] отмечается, что наличие мотивации к учебе может компенсировать недостаточно высокие способности студента, но в обратном направлении этот фактор не срабатывает – даже хорошие способности при отсутствии мотива не могут привести к успехам в учебе.

В статье [4] приводятся результаты анкетирования (рис. 1) по вопросу: какие виды мотивов движут студентами в процессе обучения? Социальные (ради будущей профессии, ради интеллектуального развития); мотивы

престижа; мотивы благополучия (потому что нравится учиться); мотивы содержания (нравится узнавать новое); мотивы давления (учусь, потому что заставляют и чтобы избежать плохих оценок и неприятностей).

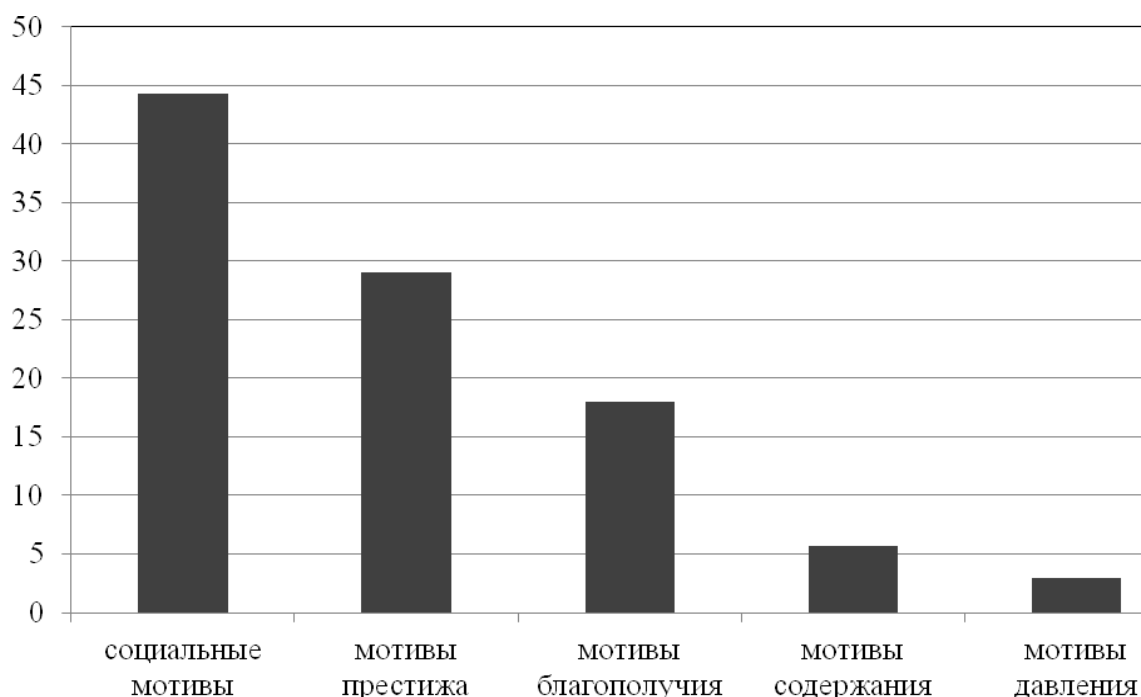


Рисунок 1. Мотивы, движущие студентами в процессе обучения (%).

Видно, что учеба просто ради познания – слабый мотив. Равно как и под воздействием «кнута».

По мнению автора одним из самых эффективных путей в образовании является самообразование – когда человек поставлен в условия необходимости изучить и освоить что-либо. Если студент не ощущает такой необходимости, все усилия преподавателя не помогут. Невозможно обучить человека, если он сам этого не хочет или не ощущает необходимости. Нужно, чтобы поставленные перед студентом задачи были ему не только понятны, но и значимы для него.

Для формирования общей мотивации студент должен уяснить, каким образом изучаемые предметы будут полезны в дальнейшей профессиональной деятельности, и увидеть реальную возможность практического применения знаний [5]. Этой теме также посвящена работа [6].

Один из опросов в ОГУ – «С чем связаны Ваши трудности в учебе?» показал, что 47% студентов не могут организовать себя для самостоятельной работы.

Существенные стимулы к самоорганизации создает балльно-рейтинговая система (БРС), которая обеспечивает повышение мотивации студентов к изучению дисциплин, стимулирует посещаемость занятий и, пожалуй, самое главное – стимулирует систематическую самостоятельную работу (когда

контрольные точки нужно не просто пройти, а пройти в срок). То есть БРС позволяет и равномерно распределить нагрузку в течение семестра.

БРС для российских вузов имеет свои особенности, возникшие из-за слабой интеграции в европейское образовательное пространство и также слабой академической мобильности внутри страны. Поэтому важны главным образом не кредиты и рейтинги, а изменение модели обучения в результате применения БРС.

Одна из примет нашего времени – работающие (не во время каникул) студенты. Работают более трети студентов очной формы обучения. И обычно – не по специальности, а официантами или промоутерами. Совмещать учебу и работу без потерь редко удается. И эти потери обычно несет учеба. У студента появляются пропуски аудиторных занятий, образуется нехватка времени для самостоятельной работы. И это становится проблемой для вузов.

Уровневая система (бакалавр – магистр) возникла на Западе как ответ на требования рынка (работодателей). То же и с компетентным подходом – привести высшее образование в соответствие с требованиями рынка труда, которому нужны эксплуатационники и проектировщики. У нас же продолжают готовить бакалавров преимущественно с уклоном на проектирование [6].

И здесь очевидной становится важность углубления практической подготовки бакалавров как будущих эксплуатационников. Сами студенты отмечают важность практической подготовки, равно как и ее недостаточность в вузе [6]. Выполнение практических задач в процессе учебы и во время производственной практики формирует будущих специалистов, вырабатывает умения и навыки (компетенции) профессионального использования полученных в вузе теоретических знаний [7], что позволит выпускникам быстрее адаптироваться в условиях современного производства.

Список литературы

1. Лопатина Н.И. Проблемность развития учебной мотивации студентов вуза / Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, Т.16, № 2, 2017. – С. 95-99.
2. White R. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. – 1959. – № 66. – Р. 297–333.
3. М. В. Романова Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в ВУЗе // Известия ПГПУ. Общественные науки № 2(6), 2006. – С. 146-148.
4. Галкина Е.Н. Мотивация учебной деятельности в ВУЗе // Интернет-журнал «Мир науки», Т.5, №2, 2017. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/55PDMN217.pdf>
5. Крылова, М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов ВУЗа / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования, № 3, 2013. – С. 86-95.
6. Куприенко В.В. Проблемы практической подготовки в инженерном образовании // Многопрофильный университет как региональный центр

образования и науки: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Оренбург: ОГУ, 2009. – С. 712-714.

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

НОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ 44.03.04 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ) ПРОФИЛЬ ЭНЕРГЕТИКА

**Манакова О.С., канд. пед. наук
Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ**

В статье рассматривается возможность использования метода проектов при подготовке бакалавров профессионального обучения.

Ключевые слова: проектное обучение, профессиональное обучение, курсовое проектирование, выпускная квалификационная работа.

Особенности профессиональной подготовки бакалавров профессионального обучения обусловлены в значительной мере бинарным характером их будущей профессиональной деятельности. Данная деятельность предполагает подготовку учащихся по рабочим профессиям в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (СПО), на предприятиях, в учебных центрах. Обучение рабочей профессии важный государственно значимый процесс. Дело в том, что в настоящее время имеют место события, когда резко снижается количество квалифицированных рабочих, и их воспроизводство и уровень их подготовки имеют важное значение. Кроме этого производство в настоящее время переживает момент кардинального изменения в техническом оснащении на всех его этапах. На смену технике старой формации приходит принципиально новое оборудование, насыщенное богатейшим выбором технических возможностей. Все это предъявляет особые требования к содержанию обучения и уровню формирования компетенций бакалавра профессионального обучения, как со стороны работодателей, так и в личностном аспекте.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов, ее организация и сопровождение приобретают в этой связи важное значение. Выпускающая кафедра, где реализуется подготовка бакалавров 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиль Энергетика в рамках методической и технологической учебно-познавательной деятельности, реализует проектное обучение на старших курсах бакалавриата и в ходе подготовке выпускной квалификационной работы. Здесь необходима разработка тематики и содержания проекта, который может включать в себя поэтапную подготовку, обусловленную системным прохождением дисциплин учебного плана.

Итоговая государственная аттестация бакалавра профессионального обучения представлена сдачей междисциплинарного экзамена по психолого-педагогической подготовке, а также написанием и защитой выпускной квалификационной работы. Анализируя требования ФГОС ВО-2015, которые выражены в комплексе общекультурных и профессиональных

компетенций, и требования работодателей при защите ВКР необходимо выявить уровень сформированности заданных компетенций. А так как деятельность бакалавра профессионального обучения все-таки в большей степени имеет педагогическую направленность, то профессиональные компетенции сформулированы как «способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16); готовность к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (ПК-22); способность организовать и контролировать технологический процесс в учебных мастерских, организациях и предприятиях (ПК-25); готовность к конструированию, эксплуатации и техническому обслуживанию учебно-технологической среды для практической подготовки рабочих (специалистов) (ПК-28). Это предполагает более методический характер ВКР бакалавра профессионального обучения.

Необходима разработка интегрированной тематики ВКР, что в первую очередь включит в содержание вопросы методики обучения (подготовки) рабочих (специалистов), во вторую – наполнит технологическим содержанием работу, в третью, позволит разработать критерии оценки формирования компетенций.

С позиций проектного метода система курсового и дипломного проектирования бакалавров профессионального обучения может выстроиться в логически завершенную цепочку. Курсовые задания по дисциплине «Методика профессионального обучения» (МПО), дисциплинам «Электрические машины», «Практическое (производственное) обучение», «Автоматизированный электропривод», «Теория автоматического управления», «Теоретическая и прикладная механика» должны быть взаимосвязаны. Как это можно реализовать. На этапе утверждения тем курсовых проектов обсуждаются темы и содержание курсовых работ и проектов, учитываются с одной стороны особенности разработки технологии производства конструкции, с другой стороны программа подготовки, переподготовки или повышения квалификации рабочих с применением современных педагогических технологий для реализации разработанной технологии производства конструкции.

При выполнении взаимообусловленной деятельности в рамках подготовки курсовых проектов и работ необходимо использование компьютерных технологий, которые помогают в поиске, обработке и представлении информации, а также оценки экономической целесообразности разработанных проектов. С этой целью в рамках информационной подготовки бакалавров профессионального обучения был разработан и внедрен междисциплинарный модуль «Компьютерное моделирование» и «Математическое моделирование в электроприводе». Его изучение пронизывает весь цикл подготовки бакалавров, начиная с овладения элементами компьютерной грамотности, заканчивая готовностью к компьютерному моделированию. Использование компьютера при обучении позволяет индивидуализировать учебный процесс, т.е. задает индивидуальный темп учебной деятельности студента, стимулирует его

познавательную активность, дает возможность правильно организовать самостоятельную работу студента, производить оперативный контроль за ходом усвоения знаний, что может обеспечить достаточной объективную оценку и хорошую информированность преподавателя.

Таким образом, применение метода проектов, включающего не только организацию самообучения, но и ее интегративность, позволяет обеспечить применение для решения конкретных проблем путем взаимосвязанности и взаимообусловленности заданий на курсовое проектирование, что обязательно повлияет на решение задач выпускной квалификационной работы. Достижение названной цели возможно через последовательное решение задач, которые позволяют выпускникам совершенствоваться с точки зрения получения профессиональных навыков.

Проектная деятельность при подготовке бакалавров профессионального обучения.

1 семестр		2-7 семестры				8 семестр
Основы проектирования	Формулирование банка индивидуальных проектов	Курсовая работа	Учебная практика	Дисциплины по выбору студентов	Производственная практика	Выпускная квалификационная работа
	Введение в проектную деятельность	Формирование навыков научно-исследовательской деятельности через выполнение проектов				
Развитие проектной деятельности с учетом специфики направления подготовки						

С помощью проектной работы могут развиваться не только профессиональные, но и внепрофессиональные компетенции, такие как методические, социальные, самокомпетенции, а именно это происходит автоматически. Значительно больший эффект можно получить с сознательной и целенаправленной работой над внепрофессиональными компетенциями. Проектная работа предлагает хорошие возможности по развитию внепрофессиональных компетенций, особенно в сфере самомотивации, командной работы, кооперации и сотрудничества. Для эффективной поддержки процесса развития компетенций студенты должны регулярно получать обратную связь как от преподавателей, так и от членов их команд. Кроме того, процесс обучения должен постоянно документироваться в учебном портфолио. Преподаватель может поддерживать эти меры, задавая соответствующие

вопросы для обратной связи или для внесения в учебный портфолио. Если эти вопросы различны для отдельного фидбэка или для отдельной записи в учебном портфолио, то, значит, можно рассматривать много разных аспектов внепрофессиональных компетенций. Если же вопросы всегда одинаковы, то можно отследить развитие немногих аспектов во времени. Ключевым здесь является то, на чем хотел бы сфокусироваться преподаватель, или что является особенно полезным в контексте конкретного проектного задания. Развитие внепрофессиональных компетенций должно включаться в оценку проектной работы. Оценка проектной работы должна, с одной стороны, включать качество продукции, с другой – рабочий процесс. Для оценки качества продукции подходят функциональные тесты. Предлагаются также презентации студентов с последующей дискуссией со всеми другими проектными группами. Для оценки рабочего процесса могут привлекаться ведущиеся учебные портфолио. В них документируется процесс обучения во время проектной работы. Студенты могут побуждаться еще раз специально поразмышлять о ходе этого процесса. Преподаватель может дать им вопросы в качестве поддержки. Для оценки рабочего процесса у студентов могут быть также запрошены презентации их индивидуального участия в общем результате группы.

План подготовки к внедрению проектного модуля на кафедре общей инженерии			
Подготовка стандарта исследовательского и практико-ориентированного проекта (требования, структура, результаты)	Назначение модератора проектной деятельности направления/программы, назначение проектных руководителей	Определение функций студентов и проектных руководителей	Схема организации проектной деятельности

Меняется и роль преподавателей. Преподаватель больше не является экспертом по знаниям. Он становится тренером, модератором, помощником. Эта роль для многих преподавателей нова. Она требует от преподавателей, наряду с профессиональными знаниями, дополнительных компетенций. Преподаватель должен теперь также помогать студентам в их проектной работе и процессе обучения, стимулировать их индивидуально. Это предусматривает доверительные отношения между преподавателями и студентами. С другой стороны, преподаватель все еще является оценщиком. Доверительное отношение к студенту может мешать объективной оценке. Тем самым преподаватель находится в ролевом конфликте. Данный вид деятельности в качестве модератора учебного процесса для многих преподавателей

непривычен. Поэтому в Кёльнском университете прикладных наук возник общеуниверситетский проект, в рамках которого на всех направлениях в каждом семестре предлагается по меньшей мере один модуль с проектной работой. Для того чтобы сделать возможными межфакультетские проекты, два раза в год запланирована одна неделя, свободная от лекций. Во время нее можно работать над междисциплинарными проектами. Данный общеуниверситетский проект сопровождается обученными дидактике сотрудниками, которые на индивидуальных встречах обсуждают концепции проектной работы во время учебных занятий, дают указания по ее улучшению. К этим сотрудникам студенты могут обращаться со всеми своими вопросами по введению проектной работы в учебные занятия, а также получать от них поддержку при непривычной постановке вопросов. Эти обученные дидактике сотрудники предлагают студентам курсы подготовки к новой деятельности в рамках проектной работы на учебных занятиях.

Список литературы

1. Ковальски, Зузанн. *Применение учебных портфолио для управления индивидуальными учебными процессами и как основы для обучения в течение всей жизни [Текст] // 14-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки – 2012». Т. 2. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2012.*
2. *«LeitfadenProjektbasiertesLernen». Arbeitsmaterialien FH Köln. – Köln, 2012.*
3. Gotzen, Susanne; Kowalski, Susann; Linde, Frank. „Der KOMpetenzPASS – FachintegrierteFörderung von Schlüsselkompetenzen“. *NeuesHandbuchHochschullehre, Jahrgang 49, September 2011, F 2.13, S. 1-20.*
4. Ковальски, Зузанн; Линде, Франк. *Развитие дополнительных компетенций во время обучения. [Текст] // 12-й Международный научно-промышленный форум. «Великие реки – 2010». – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2010.*

НЕОБХОДИМОСТЬ МОДЕЛИ ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Маркелова Ю.В.
Кумертауский филиал ОГУ

В современном мире активность молодежи необходимо для будущей успешности личности на рынке труда. Вся государственная молодежная политика в России основана на развитии потенциала молодых людей для экономически стабильного развития нашей страны в целом. С помощью образовательного процесса можно значительно усилить перспективы, возможности формирования лидерского потенциала молодежи.

Вуз для формирования лидерских качеств (лидерского потенциала) молодежи имеет значительные возможности для непрерывного развития личности в процессе обучения. Реалии современного рынка труда задают начальную точку отсчета лидерских действий в профессии - уже в момент трудоустройства в условиях миграционного притока выпускники вузов сталкиваются с высоким уровнем конкуренции на рынке труда, что актуализирует опережающее социально-профессиональное становление студентов, ориентирует профессиональное образование на повышение мотивации студентов к достижению успеха в профессиональной деятельности. В то же время возрастной состав студентов вузов затрудняет представление о них как о лидерах среди коллег и подчиненных. Преподаватели вузов не видят четких контуров лидерства данного студента в отдаленной профессиональной перспективе, считают преждевременным интенсивное развитие лидерских качеств студентов, поскольку они слабо коррелируют с авторитарным стилем преподавания, еще не сочетаются с социальной зрелостью и могут быть негативно и деструктивно направлены или использованы как в учебном процессе, так и вне его. Функции лидерства в образовательном процессе традиционно принадлежат преподавателю, поэтому вопрос воспитания молодых лидеров в учебной группе не поднимается. Студенты по окончании вуза недостаточно готовы к самостоятельным действиям не только в силу профессиональной неопытности, но и в результате недостаточного развития лидерских качеств характера, отсутствия ресурса методик по руководству и управлению. В результате в проблемных ситуациях они демонстрируют уход от ответственности, инфантилизм, пассивность, заниженную самооценку своих возможностей, нерешительность, бездействие, что характеризуется как некомпетентность.

Таким образом образовательное учреждение заинтересовано в формировании активной молодежи города, в развитии лидерского потенциала для достойной смены управленческих кадров.

Для формирования лидерского потенциала у молодежи моногорода через образовательный процесс необходимо соблюдать следующие закономерности и педагогические условия.

Главной задачей образовательной среды состоит в разработке траектории поведения, направленной на мотивацию и стимулирование молодежи моногорода к саморазвитию и самореализации. Учебное учреждение может дать молодежи образовательную платформу вне зависимости основной учебной деятельности, с помощью проведения образовательных курсов, открытых встреч с успешными людьми, вебинаров и семинаров. Образовательная программа по развитию лидерских качеств должна включать в себя диагностику лидерского потенциала молодежи, структурированные и систематизированные мероприятия различного характера направленных на развитие лидерских качеств, и пост-мониторинг развития и сформированности лидерских качеств, и оценку эффективности образовательной программы.

Такая выстроенная система в образовательном учреждении, позволяет отследить успешность и конкурентоспособность молодого населения в профессиональном становлении, что очень важно для экономического развития страны в целом.

На основе многолетних исследований и проведения экспериментов, нами разработана модель для образовательных учреждений, которая в рамках сетевого взаимодействия поможет развивать лидерские качества не только студентов вузов или ссузов, но и школьников разных возрастных категорий.

Данная модель даст детям – подросткам, старшеклассникам быть «соучастниками квази» профессиональной среде, будет развивать не только лидерские качества, лидерский потенциал, но и профессиональные умения, навыки (например, позволит молодежи научиться вести рационально бизнес в будущем). Модель «Стань лидером» через несколько лет поможет детям - подросткам не только само реализовываться, но и быть конкурентоспособными на рынке труда. Ведь, когда человек уже знает основы определенной профессиональной деятельности, имеет первоначальные знания – значит он «готов» к рынку труда. Тенденции современного мира таковы, что каждому необходимо постоянно учиться, приобретать новые умения и навыки, поэтому такая модель актуально для любой возрастной категории.

Разработанная модель «Стань лидером» актуальна даже в рамках Всероссийского конкурса «Лидеры России», так как это возможность молодежи моногорода реализовываться, пробовать свои силы, а наша программа поможет им преодолеть все сложности.

Модель «Стань лидером» мотивирует и стимулирует молодежь города к саморазвитию, обеспечивает профессиональными умениями и навыками, лидерскими установками, «рациональным» лидерским поведением. Модель «Стань лидером» состоит в последовательном и целесообразном комплексе действий и мероприятий направленных на выявление, формирование и развитие лидерского потенциала с помощью выделенных педагогических условий.

В узком формате можно сказать, что модель «Стань лидером» состоит из следующих этапов:

- базовый,

- деятельностный (учебный);
- постучебный.

Каждый этап включает в себя целый комплекс мероприятий и мер направленных на системное развитие личностных качеств человека, для полноценного развития лидерских качеств. Этап определяется исходя из системных действий руководителя (преподавателя, наставника, тренера), который он должен совершить для масштабного развития лидерских качеств, и демонстрационного поведения участника (школьника, подростка, студента), который должен показать «степень» сформированности лидерских качеств. Важным является рациональная комбинация и параллельный подход со стороны преподавателя (коуча) в процессе обучения потенциальных лидеров. Непрофессионализм со стороны руководителя или отсутствие соответствующей инфраструктуры приведет к безответственности, отсутствию мотивации к становлению лидерства, не достижению поставленных личностных целей. Такая модель находит отражение в развитии человеческого капитала в рамках города, региона, страны, и укреплении за счет этого конкурентоспособность личности.

Необходимо учитывать тот факт, что каждому этапу соответствуют различные методики и сценарии проведения, а также мониторинг оценки эффективности применяемых образовательных технологий. Безусловно, данная модель не идеальна, однако она адаптивна под изменения внутренней и внешней среды, учитывает специфику рынка труда и бизнеса, и отвечает современным требованиям российских компаний.

На основе использования модели «Стань лидером» ожидаются следующие результаты:

- повысится качество системы образования, особенно в рамках оказания дополнительных образовательных услуг;
- будет создана непрерывная сетевая система (образовательный кластер), которая будет включать в себя не только сотрудничество вуза с предприятиями, а также с общеобразовательными, средними учреждениями и органами местной исполнительной власти;
- благодаря созданной системе взаимодействия (кластеру) будет создана система выявления, поддержки, продвижения талантливой молодежи для развития социально – экономической ситуации города, района, страны, для сокращения «кадрового голода» в удаленной местности;
- сократится миграция выпускников образовательных учреждений из региона, что в последующем станет перспективой развития экономики данного субъекта Российской Федерации;
- в вузе произойдет обновление форм и методов работы педагогического коллектива с учащимися, что приведет эффективному использованию методических, материальных, технических ресурсов;
- расширятся возможности, мотивы и стимулы преподавателей (тренеров, руководителей) для повышения собственной квалификации;

- произойдет объединение усилий и возможностей образовательных учреждений конкретного региона, имеющих опыт работы при сетевом взаимодействии.

Модель «Стань лидером» в рамках образовательного процесса направлен на перспективное социально-экономическое развитие молодежи.

Список литературы:

1. Руэ Д. Подлинное лидерство / Д. Руэ. – М. : ГРАНД : Фаир-Пресс , 2016. - 349 с. Свердловская ОУНБ; КХ; Инв. номер 2283873-КХ
2. Кови С. Р. Лидерство, основанное на принципах / С. Р. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс , 2008. - 300 с. Свердловская ОУНБ; ЕФ; Шифр 88; Авторский знак К566; Инв. номер 2288261-ЕФ

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

**Марусич К.В., канд. техн. наук, Марусич Ю.К.
Оренбургский государственный университет,
Оренбургский государственный педагогический университет**

Переход российского образования к стандартам, подразумевающим двухуровневое обучение, направлено на развитие у обучающихся различных качеств, которое обуславливает переход современного образования к подготовке специалистов в контексте компетентностного подхода [1].

С позиций компетентностного подхода уровень образования в современных условиях определяется не столько объемом знаний, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний.

Проблема технологического обеспечения педагога является одной из основных для педагогического образования. Говоря сегодня о совершенствовании технологической подготовки, необходимо иметь в виду следующее:

- в 2011 году на новый федеральный государственный образовательный стандарт перешла российская школа;
- особое внимание уделяется качеству технологической подготовки педагогов в профессиональных образовательных учреждениях;
- выбор молодым специалистом дальнейшего профессионального пути зависит от качества технологического обеспечения.

Новый образовательный стандарт – это стандарт результатов. Его оригинальность в первую очередь заключается в том, что в нем заявлено о смене образовательной парадигмы. В нём отказываются от классической знаниевой парадигмы, и декларируется переход к реализации системно-деятельностной парадигмы. Целью и смыслом такого образования становится не только воспитание человека информационного общества, способного и готового обучаться на протяжении всей жизни, но и развитие профессиональной компетентности педагога. Поэтому для решения этой задачи необходимы существенные изменения в методике обучения обучающихся, а, следовательно, и в технологическом обеспечении педагога.

Основой технологического обеспечения выступают теории, определяющие выбор того или иного инструмента педагогической деятельности. На основе выбранных концепций мы можем представить ряд способов, способствующих успешной реализации компетентностного подхода в целом и отдельных ведущих идей теории современного вузовского образования.

Первая группа технологического обеспечения – это активные методы. Как метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, проблемы, которая вклинивается в контекст – часто рассматривается дискуссия.

В качестве условий проведения дискуссии можно выделить:

- предметность дискуссии;
- наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия;
- готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения;
- наличие достаточного объема информации по обсуждаемой проблеме;
- наличие возможности высказаться;
- развернутая, корректная аргументация своей позиции;
- наличие возможности задавать вопросы.

К активным методам обучения относятся игровые методы проведения занятий, применяемые в педагогической практике учебных заведений. Как правило, это объясняется тем, что в них, очень сильно выделяется продуктивно-преобразовательная деятельность обучающихся. Среди важных функций игрового обучения можно подчеркнуть исследовательскую, познавательную, воспитательную и функцию контроля.

Проблемно-поисковый анализ направлен на развитие мышления обучающихся и их творческих способностей. В основе проблемно-поискового анализа лежит проблемная ситуация.

На развитие мышления обучающихся и их творческих способностей направлен проблемно-поисковый анализ. В его основе лежит проблемная ситуация. В том случае, когда обучаемые могут самостоятельно по заданию педагога выполнить определенные виды действий, которые подводят его к усвоению новых знаний - применяются проблемно-поисковые упражнения.

Вторая группа – современные образовательные технологии. Они выступают источником содержания профессиональной подготовки. На сегодняшний день можно выделить следующие технологии [2-3]:

- организации самостоятельной работы обучающихся;
- формирования субъектной позиции обучающегося;
- имитационного моделирования;
- case-study;
- формирования речевого портрета;
- проектного обучения.

Третья группа технологического обеспечения представлена стратегиями: в инновационной стратегии ярко выражена вовлеченность обучающихся в проектную деятельность, что приводит к мотивации обучения, направленной на постоянные изменения и развитие.

Развитие профессиональной компетентности педагога происходит на основе теоретической и практической интеграции. Реализация данного подхода осуществляется за счет индуктивных программ обучения, в которых ведущей идеей выступает стратегия обучения на основе опыта, субъект-субъектные взаимоотношения и персонализированное обучение.

Технология развития профессиональной компетентности педагога включает в себя три этапа: репродуктивный, поисково-исследовательский и исследовательский.

Целью репродуктивного этапа развития профессиональной компетенции педагога является – развитие профессионального интереса. На данном этапе перед педагогом стоит задача создать условия для побуждения у обучающегося внутренней потребности к активации и развитию профессионального интереса. Ведущим видом деятельности будущего педагога является активное восприятие информации. Отношения между педагогом и обучающимся можно описать, как «субъектно-объектные». Для достижения данной цели необходимо использовать различные формы, методы, приемы и педагогические ситуации.

Поисково-исследовательский этап направлен на развитие профессиональной активности педагога. На данном этапе перед педагогом стоит задача - создание условий для развития профессиональной активности (стимулирование его к развитию потребностей в профессиональной активности). Ведущим видом деятельности будущего педагога является - овладение продуктивными способами развития профессионально активности. Отношения между педагогом и обучающимся можно описать как «объектно-субъектные».

Целью исследовательского этапа является развитие профессиональной самостоятельности. На данном этапе перед педагогом стоит задача - создать условия для развития профессиональной самостоятельности, побуждение его к систематической, целеустремленной, самостоятельной деятельности по совершенствованию профессиональной деятельности. Ведущим видом деятельности будущего педагога является реализация проектов в реальной профессиональной деятельности. Отношения между педагогом и обучающимся можно описать как «субъект-субъектные».

Таким образом, все три этапа развития профессиональной компетентности педагога будут реализованы в полном объеме. Важно отметить, что эффективность и результативность обучения гарантирована только при условии, что обучающийся включен во все этапы развития со всем разнообразием форм, методов и приемов обучения.

Список литературы

1. Воюшина, М. П. Методическая подготовка учителя новой школы / М. П. Воюшина, Е. П. Суворова // Вестник Герценовского университета : Информ.-аналит. науч.-образоват. журн. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. - 2011. - № 6(92). - С. 21-24
2. Лебедева, А. В. Педагогические условия организации инновационной деятельности в современной школе: методические рекомендации / А. В. Ледева. - Оренбург: Экспресс-печать, 2015. - 192 с.
3. Ксенофонтова, А. Н. Инновационные стратегии как фактор успешной профессиональной деятельности педагога / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Ледева // Новая наука: От идеи к результату. – 2015. - № 5-1. – С. 52-57.

ВЛИЯНИЕ НА ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТА АНТРОПОЛОГИИ И МОРФОТИПОЛОГИИ ТКАНЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА И НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

**Насырова О.Ш., Чепасов В.И., д-р техн. наук, профессор
Государственный институт театрального искусства (Москва),
Оренбургский государственный институт**

Информационной основой исследования является система известных закономерностей и анатомо-биологических данных разных исследователей об устройстве и функционировании зрительной системы и структур головного мозга.

Гипотеза: предполагаем, что при передаче сигналы зрительного анализатора подвергаются различным воздействиям, зависящим от анатомических особенностей морфофункционального строения тканей органа зрения, его вспомогательного нейромышечного аппарата и мозга человека, стимулирующим творческие процессы при зрительном восприятии.

Согласно известной классификации по Шелдону (Sheldon, 1940) соматотипология включает эктоморфию, мезоморфию и энтоморфию, а по антропологическим измерениям определяется индивидуальный соматотип.

Своеобразие строения нервной системы состоит в прерывистости пути проведения импульса. Вся нервная система представляет собой комплекс нейронов, которые, сближаясь друг с другом, нигде непосредственно между собой не срастаются. Скорость проведения возбуждения зависит от уровня изоляции волокон миелиновой оболочкой (в интервале 12-100 м/сек). При отсутствии миелиновых оболочек скорость 0,3-10 м/сек (Сэхляну, 1984)[2]. Это противоречие объясняется свойством нервных узлов (ядер), которые в процессе эволюции получили способность генерировать и усиливать мощность передаваемых сигналов в соотношении 1:32 по сравнению с сигналом в изолированной части нервного волокна. Двойственность химической и физической природы проводимости нервной системы влияет на скорость проведения сигналов, что связано с механизмом перемещения нервного импульса, так называемый, «калий-натриевый насос», при изменении константы покоя на мембране нервной клетки (от +70 мВ, до -40 мВ), (Хьюбел, 1990)[3].

Достижением эволюции нервной системы стало использование строения разных биологических форм организма простейших: сетевидного, сегментированного и трубчатого[4]. При трубчатой организации формируется направленное движение и развивается головная часть, при сегментированном - направление может разветвляться в стороны, при сетевидном - из одной точки может распространяться в объеме, по всем направлениям. В ходе эволюции органы чувств и мозг получили преимущества развиваться в онтогенезе и на протяжении всей жизни. Это свойство формирует познавательную деятельность человека. Развитие сопровождается чрезвычайно интенсивной и точной

пролиферацией, различиями функций клеток, формообразованием тканей в определенных местах. Этот процесс происходит строго упорядоченным образом [5]. Поведение человека стало основным звеном развития в эволюции, онтогенезе на протяжении всей жизни. Процесс образования трех зародышевых листков в эмбриогенезе является моделью управления морфологией и функциями в биологии, и в социологии (поведение).

Известно, что глаз, развивается из 3-х зародышевых листков (эктодермы, мезодермы и энтодермы) (Хем А,1982) [5]. Каждый из этих листков формирует особенности, связанные с функцией не только аппарата зрения, но и его вспомогательных структур: опорной, мышечной и нервной системы. Зрительный анализатор - это сенсорная система организма человека, в анатомо-функциональном отношении состоит из нескольких взаимосвязанных, но различных по целевому назначению структурных единиц, рисунок 1.

Два глазных яблока, расположенных во фронтальной плоскости в правой и левой глазницах, с их оптической системой, состоит из: склеры 24, роговицы 25, хрусталика 26, стекловидного тела 27, позволяющих фокусировать на сетчатке 12 изображения всех объектов внешней среды, находящихся в пределах области ясного видения каждого из них.

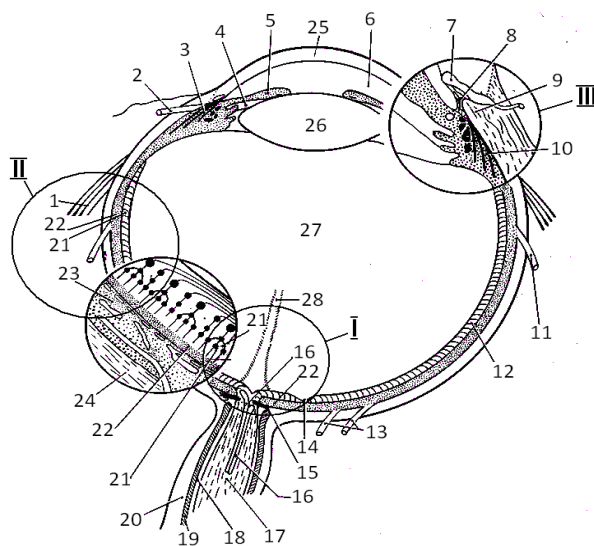


Рисунок 1 – Модель структуры зрительного анализатора с топографией окружающих слоев [5]

Система "переработки", кодирования и передачи воспринятых изображений по каналам нейронной связи в корковый отдел анализатора состоит из: слоя нервных клеток 21, пигментного слоя 22, сосудистой оболочки 23. На рисунке 1 показаны: элементы вспомогательных органов, аналогичные для обоих глазных яблок: веки, конъюнктив, слезный аппарат, глазодвигательные мышцы, фасции глазницы (поз.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11), и системы жизнеобеспечения структур анализатора: кровоснабжение, иннервация, выработка внутриглазной жидкости, регуляция гидро- и гемодинамики (поз. 13,14,15,16,17,18,19,20).

Проводящая часть нервной системы изолирована различными видами покровных материалов: эктодерма - сосудистыми и миелиновыми оболочками, мезодерма - слабым (тонким) слоем миелина, а энтодерма – сосудистой оболочкой. Зрительные нервы, входящие в полость черепа покрыты всеми тремя оболочками мозга. В области хиазмы волокна зрительных нервов частично перекрещиваются за счет части волокон, связанных с носовыми половинами сетчаток. Переходя на противоположную сторону, они соединяются с волокнами, идущими от височных половин сетчаток другого глаза, и образуют зрительные тракты. Зрительные тракты начинаются у задней поверхности хиазмы (длина у взрослого человека 30-40мм) и, обогнув с наружи ножки мозга, оканчиваются в наружном коленчатом теле, задней части зрительного бугра и переднем четверохолмьи[4]. Наружные коленчатые тела являются подкорковым зрительным центром (М.Г.Привес, 2006).

Главным образованием, кодирующим интенсивность сигнала, является синапс[7]. Синапс (греч. *sinapsis* соединение, связь) - специализированная зона контакта между нервными клетками или нервными клетками и другими возбудимыми образованиями, обеспечивающая передачу приходящей информации с сохранением ее информационной значимости. Известны три группы синапсов: электрический, смешанные и химические (нервный, нервно-мышечный и нейросекреторный). Сетчатка передает световой импульс по электрическим синапсам. Электрические синапсы, *в отличие от* химических, обладают большей быстротой передачи сигнала, высокой надежностью передачи, возможностью двусторонней передачи возбуждения. В то же время химические синапсы, использующие сложный полифункциональный нейрохимический аппарат, способны в неизмеримо большей степени обеспечить сохранение информационной значимости сигналов, формируемые биологически активными веществами и метаболическими процессами, протекающими в постсинаптических структурах (С.А.Осиповский) [7].

Строение и функции стенок глазного бокала, позволяют объяснить происхождение в онтогенезе поведение человека, связанного с особенностями связей глазных мышц, оболочек мозга, ликворных пространств и оболочек глаза, кровоснабжения и иннервации глаза, связями отделов мозга и его кровоснабжения. Стенка глазного бокала включает все три экто-, мезо и энтодермальные типы тканей и оболочки головного мозга: I-экто-, II-мезо-, III-энтодерма, рисунок 1.

Питание дна бокала и выхода оптического нерва сетчатки происходит из хороиальных сосудов мозга, а в разных топографических областях в сетчатке находятся колбочки, уни- и биполярные нервные клетки и ганглии, нейроны. Эта часть бокала относится к эктодермальному типу. Синаптические связи между ними электрические, а тип связи закрытый, безусловно, рефлекторный. Кровоснабжение сетчатки из хороиальных сосудов. Тип отношений с окружающей тканью закрытый, кондукторный, характерный для закрытого типа поведения.

Средний слой зрительного бокала покрыт склерой, сосудистой оболочкой глаза 23, в который проходят прямые сосуды системы наружной и внутренней сонной артерии и вплетаются сухожилия пяти газодвигательных мышц 1 с каждой стороны. В сетчатке 12 находятся - часть колбочек, часть палочек, биполярные клетки, дендриты, ганглии и опорные глиальные клетки Мюллера. Такой морфотип отношений тканей в среднем слое бокала является мезодермальным. Эта структура приспособлена для напряженной, длительной деятельности. Сосудистая сеть среднего слоя зрительного бокала образует мощные связи с суборбитальными и лобными отделами мозга.

Наконец, наружная стенка глазного бокала представлен склеральной шпорой 9, рисунок 2, шлемовым каналом 7, воротексной веной 11, передней и задней камерами, верхом стекловидного тела 27, цилиарным телом 3, выделяющим влагу и цилиарной мышцей 10, изменяющей форму хрусталика 26, рисунок 1. Край сетчатки содержит большое количество палочек, небольшое число биполярных и ганглиозных клеток, но много сетевидных дендритов и глиальных клеток. В этой области световой пучок рассеивается и взаимодействует с жидкой средой, происходят электрохимические реакции, а синапсы сетчатки в этой части глазного бокала также электрохимической природы. Морфотип отношений тканей глаза является энтодермальным, характерным для структур со слабой мышечной системой. Ликворные пространства передней камеры глаза сообщаются в области носа с периваскулярными пространствами пещеристого синуса и оболочками гипофиза. В работе особенности типологии тканей описаны более подробно.

Таким образом, проведенный аналитический анатомический анализ подтвердил экто-, мезо-, энтодермальные отношения тканей в глазном бокале.

Выявленное в ходе исследования, изменение размеров полей зрения, влияющего на информативность светового импульса, зависит от расстояния между зрачками глаз. Для оценки этого влияния использован критерий, основанный на антропологических стабильных параметрах. Несколько увеличенное, чем расстояние между зрачками, расстояние между височными краями глазниц. Для группы студентов это расстояние меняется в интервале от 9 до 13 см. При этом центральный угол между линиями, соединяющими зрачки с зрительным перекрестом, меняется от 60 градусов до 120 градусов. Длина окружности головы также меняется (от 53 до 62 см).

Предложен коэффициент «глаза – голова» в виде отношения расстояния между височными краями глазниц(см), и длиной окружности головы(см). Этот антропометрический показатель, одновременно характеризует и зрительную систему и голову, физические свойства преломляющих сред глаза, чувствительность фоторецепторов, динамическую фокусировку хрусталика, проводящих способностей зрительных нервов и трактов, свойства затылочной зрительных центров коры полушарий. Проведенные статистические исследования системы психофизических данных показали, что K_{gl}/gol (K_{gl}/gol) имеет наивысшую значимость (0,9614) в системе факторов, определяющих поведение[6].

На рисунке 1 показаны поля (зоны) разного восприятия светового потока: I–поле восприятия зрительного нерва (антропологическая характеристика, долихоморфия); II–поле стекловидного тела, мезоморфия; III–поле(зона) между роговицей, воздушной и водной средой – брахиоморфия).

Конституционные характеристик трех зон с разным углом преломления светового потока, трех морфотипов в зрительном анализаторе, различная топография нервных клеток сетчатки по всему зрительному бокалу позволяет предположить, что анализатор зрения воспринимает световой импульс в трех спектрах: высоко-, средне- и низкоэнергетическом. Считаем возможным вариант восприятия в оптической части крупных колбочек (поле I) сетчаткой - квантов, срединной (поле II) - волновых проявлений, полем III - поляризованного светового потока.

Влияние углов бинокулярного зрения и размеров турецкого седла на пути прохождения зрительного импульса

Известно, что, геометрическая корреспонденция сетчаток представляет врожденную основу совместной координированной работы обоих глаз, т.е. бинокулярного зрения (Э.С. Аветисов)[8].

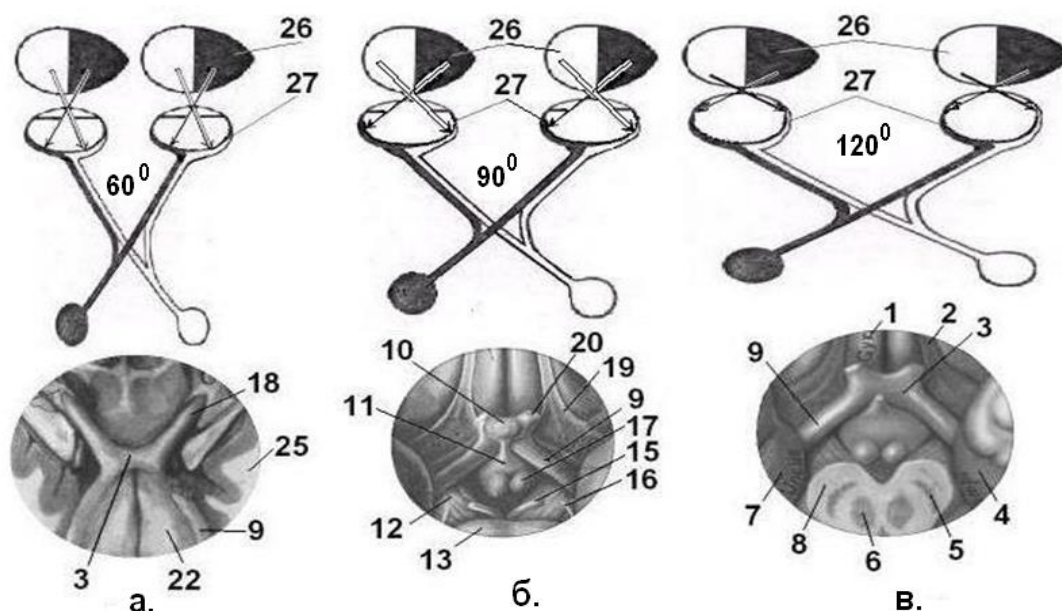


Рисунок 2 – Морфофункциональная модель зрительной экто-, мезо-энторморфии

На рисунке показаны: 1-прямая извилина. 2-обонятельный тракт.3-зрительная хиазма. 4-гиппокампальная извилина.5-черная субстанция.6-красное ядро.7-крючок, вход в боковой желудочек мозга.8-крышка ножки мозга.9-зрительный тракт.10-гипофиз и его инфундибль.11-серый бугор.12-ножка мозга.13-мост.15-глазодвигательный нерв.16-блоковидный нерв.17-сосочковое тело.19-обонятельный треугольник.20-зрительный нерв.22-мозолистое тело.25-полушарии мозга.26-поле зрения.27-сетчатка глаза.

Приведенные на рисунке 2, схема расположения полей зрения 26, показывает, что энто-, мезо- и энтотипическое строение зрительной системы человека определяют анатомические параметры вспомогательных зрительных нервов 20 и хиазмы 3, которая снизу граничит с диафрагмой турецкого седла (сохранившийся участок твердой мозговой оболочки), сверху (в заднем отделе) - с дном III желудочка мозга, по бокам - с внутренними сонными артериями, сзади - с воронкой гипофиза. Большое значение для психофизического состояния человека имеет размер турецкого седла (в интервале 1,5 - 4,5 см).

При значении углов расхождения оптических трактов около 60 градусов, они проходят зону структур подбугорья при незначительном их воздействии. Все пути имеют релейный (кондукторный) тип, тракты 9 проходят вблизи шейного отдела ствола мозга, мышц шеи, продолговатого мозга с двигательными ядрами лица и головы. Затем поднимаются кверху к нейрогипофизу, своду мозга, подушке таламуса. Из вегетативных органов супраоптическое ядро, гипоталамус и заднее ядро таламуса. Эти структуры влияют на плавность, рациональность, тренируемость мышечных движений.

Центральным органом при 90° ответвлении трактов является зрительный бугор, таламус, переднее ядро и заднее медиальное ядро таламуса. Он активно влияет на интеграцию различных видов поведения (движения, позы, мотивации). Гипоталамус, связанный с гипофизом 10 и через паравентиккулярное ядро. С корой больших полушарий 25 гипоталамус соединяется через свод мозга и мамиллярное тело. Эти структуры обеспечивают речедвигательную функцию.

При значениях угла в 120 градусов хиазма (размер до 4,5 см.) прикрывает мозговую оболочку, под которой находится хорошо развитый (крупный) гипофиз 10 с гипоталамусом. Рядом с хиазмой 3 и оптическим трактом лежит обонятельный тракт 2 и его треугольник 19. Обонятельный треугольник 19 и зрительный тракт 9 вместе через крючковидную извилину опускаются в латеральный желудочек мозга, где находится гиппокампальная извилина 4 и система эмоциональных ядер, взаимодействующих между собой химическими связями. В этом варианте тракты короче за счет изменения угла, поэтому они попадают в латеральные желудочки, минуя подбугорье.

Морфофункциональные отношения структур влияют на особенности поведения человека. Быстрое понимание увиденного, вызывает страх или тревогу. Тревога по Фрейду [9] представляет состояние напряжения связанное с внешними причинами. Возросшая тревога мотивирует человека на действия.

Список литературы

1. Холл К.С., Линдсей Г. *Теории личности* (C.S.Hall, G.Lindsey. *Theories of Personality* New York: John Wiley and Sons, 1970) М.: "КСП+", 1997. К.: PSYLIB, 2005.

2. Сэхлян В. *Химия, физика и математика жизни. Научное издание.* – М.: Бухарест, 1984. – 517 с.

3. Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение: Пер. с англ.- М.: Мир, 1990. - 239 с. ISBN 5-03-001254-0

4. Привес М.Г., Лысенков Н.К., Бушкович В.И. Анатомия человека. Издательский дом СПбМАПО. Санкт-Петербург. 2006. 720 с. ISBN 5-98037-029-5

5. Хем А., Кормак Д. Гистология: Пер с англ./Под ред Афанасьева Ю.И., Ченцова Ю.С./ – Мир, 1982.

6. Чепасов В.И. Базовые параметры в многопараметрических исследованиях. – Оренбург: 2013. - 226 с.

7. Осиповский С.А., Боголепов Н.Н. Синапс /Большая медицинская энциклопедия. Изд. 3-е. М., «Сов. энциклопедия», 1979. т. 23. с. 259-262.

8. Аветисов Э.С. Бинокулярное зрение./ /Большая медицинская энциклопедия. Изд. 3-е. М., «Сов. энциклопедия», 1979. т. 3 с. 136-137.

9. Мейли Р. Факторный анализ личности¹. / Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000. - 776 с, (Серия. Хрестоматия по психологии). ISBN 5-88711-119-4 с. 214-232.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЭКОЛОГОВ В ВУЗЕ

Нургабылова А. Ш.,
Аскарова Г.Ш., канд. техн. наук
РГП ХВ «Кызылординский государственный университет им.
Коркыт Ата», Кызылорда, Республика Казахстан

Метод проектов является одним из способов достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы или технологии, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [1].

Метод проектов это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи, т.е. решения определённой проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде законченной работы, например, как реферат, курсовая работа или законченная научная работа.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

В работах Е.С. Полат рассмотрены разнообразие видов проектов, например, исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные и практико-ориентированные. В основном во всех видах проектов учащиеся занимаются творческой деятельностью, т.е. они все время что-то ищут, собираются находить, организовать, объяснить, доказать и т.д.

Метод проектов имеет особенное значение при обучении студентов по кредитной системе обучения. Например, по дисциплине «Экологический мониторинг» 15 часов лекции, 15 часов лабораторных, 15 часов самостоятельной работы студентов с преподавателем (СРСП) и 50 часов самостоятельной работы студента (СРС).

Такие проекты можно дать студентам как самостоятельную работу, т.е. как СРС, а также во время практического или лабораторного занятия. На СРС уделяется 15-20 часов в семестре, в зависимости от количества кредита, что хватает на выполнение одной темы.

Для того чтобы начать работу с проектом нужно найти ответы на следующие вопросы

С чего начать работу над проектом?

Этапы проектирования, или как спланировать работу над проектом?

Как сформулировать цели и задачи исследования?

При организации научных проектов в случае студентов особое внимание уделяется на прикладной характер темы проектов, т.е. нужно предложить студентам темы которые касаться решения экологических проблем своего города.

Нами был проведен опыт по применению метода проектов по дисциплине «Экологический мониторинг». Были предложены студентам следующие темы для практического выполнения:

1. Мониторинг состояния древесной растительности города Кызылорда;
2. Мониторинг влияние транспорта на флору города Кызылорда;
3. Мониторинг экологического состояния реки Сырдарьи;
4. Мониторинг экологического состояния питьевой воды;
5. Мониторинг состояния физического загрязнения воздуха города Кызылорда;
6. Гигиенический мониторинг воздуха в помещениях;
7. Мониторинг определения и сравнения физических свойств и степени загрязнённости снега твёрдыми примесями на разных участках города Кызылорда;
8. Мониторинг качества безалкогольных напитков города Кызылорда;
9. Мониторинг посуды безалкогольных напитков на экологичность материала.

Для выполнения работы студентам давали методические указания, где приводится ход, время и место выполнения работы, основные методы, используемые при выполнении работы, приборы и принадлежности, краткий теоретический материал и список литературы. Например, методическое указание по теме «Мониторинг экологического состояния реки Сырдарьи» содержит следующие материалы:

Тема проекта: Мониторинг экологического состояния реки Сырдарьи

Основные методы: наблюдение, сравнение, анализ.

Время выполнения: октябрь

Место выполнения: река Сырдарья.

Определяется свойства: органолептические (запах, цветность, мутность), химические (рН), определение жесткости. Результаты сводятся в таблицу.

Основное оборудование: Конические колбы на 250 мл, стеклянные цилиндры, комплект рН бумаги, водный термометр, листы белой бумаги.

Краткая характеристика реки Сырдарьи. Одним из основных факторов оценки воздействия антропогенной деятельности человека на окружающую среду и уровнем экологического благополучия является качество воды в водоемах. По качеству водоемов можно судить о негативном воздействии техносферы и даже спрогнозировать дальнейший исход событий. В представленной работе рассматривается мониторинг экологического состояния реки Сырдарьи.

Образуется при слиянии [Нарына](#) и Карадарьи в восточной части [Ферганской долины](#). [Сток](#) Сырдарьи формируется в горной части [бассейна](#). Питание преимущественно снеговое, в меньшей мере [ледниковое](#) и [дождевое](#). При выходе из Ферганской долины река пересекает Фархадские горы. Далее течёт по обширной, местами заболоченной [пойме](#), шириной 14,7 км через [Голодную степь](#). В среднем течении (от Фархадских гор до Чардаринского водохранилища) в Сырдарью впадают реки: [Ангрен \(Ахангаран\)](#), [Чирчик](#) и Келес. От Фархадского гидроузла начинается [Южно-Голодностепский канал](#). В нижнем течении Сырдарья протекает по восточной и северной окраинам песков [Кызылкум](#). Русло реки здесь извилисто и неустойчиво, в зимне-весенний период нередко [паводки](#). Последний приток - Арыс.

В низовьях реки на участке от города [Туркестана](#) до райцентра Жосалы имеется обширная пойма (шириной 10-50 км, длина около 400 км), пронизанная множеством [протоков](#), местами заросшая [тростником](#) и [тугаями](#), широко используемая для сельского хозяйства ([рисоводство](#), бахчеводство, овощеводство, местами [садоводство](#)). В [устье](#) Сырдарья образует [дельту](#) (в районе города Казалинск) с многочисленными протоками, [озёрами](#) и [болотами](#), используемую для бахчеводства. Сырдарья ранее впадала в [Аральское море](#), ныне, вследствие катастрофического снижения его уровня и [распада моря на две части](#) (в 1989 году), река впадает в северную часть моря (так называемое «[Малое море](#)»). Воды Сырдарьи в значительной мере разбираются на хозяйственные нужды, в связи с этим нынешний объём [стока](#) в устье снизился более чем в 10 раз (с 400 м³/с до 30 м³/с) по сравнению с условно-естественным периодом (до 1960 года).

Бассейн реки Сырдарьи. Длина русла - 2212 км. На территории [бассейна](#) реки Сырдарья находятся 3 области [Кыргызстана](#): Нарынская, Джалалабадская и Ошская, [Согдийская область Таджикистана](#), 6 [областей Узбекистана](#): [Андижанская](#), [Наманганская](#), [Ферганская](#), Ташкентская, [Джизакская](#) и [Сырдарьинская](#) и две области [Казахстана](#): [Южно-Казахстанская](#) и Кызылординская. Площадь бассейна Сырдарьи составляет 219,000 км². На 11-ом километре [деривационного](#) канала, отходящего от водохранилища на Сырдарье, располагается Фархадская ГЭС (архитектор [Иосиф Каракис](#)).

На реке созданы водохранилища Кайраккумское (4,2 км³, Таджикистан) и [Чардаринское](#) (5,7 км³, Казахстан). С целью регулирования весенних паводков и сбросов воды с Токтагульский ГЭС Казахстан построил в Южно-Казахстанской области Коксарайское [водохранилище](#) (длина плотины 45 км) объёмом в 3 миллиарда кубометров, которое впервые было заполнено весной 2010 года. Полностью строительство было закончено в декабре 2011 г. Но уже весной 2011 г. в водохранилище Коксарай было аккумулировано 2 млрд. м³. В 2012 году планируется набрать полный объём. На берегу Сырдарьи расположены города [Худжанд](#), [Сырдарья](#), [Бекабад](#), [Шардара](#), [Кызылорда](#), [Байконур](#), Казалинск.

История реки Сырдарьи. В трудах греческих историков среднее течение реки носило название «Танаис», который они переносили с известной реки [Дона](#)-Танаиса, которая протекала по территории скифов. Наличие двух Танаисов, среднеазиатского и европейского, было отмечено во II веке н. э. греческим писателем [Аррианом](#). По словам Арриана, Сырдарья также носила название «Яксарт» - древнее местное название, которое, вероятно, было распространено среди местных жителей.

Ход работы над проектом. Подготовка проб для проведения лабораторной работы. Пробы отбираются в течении 3 месяцев. Для получения достоверных результатов исследования используется посуда, которая предварительно подготавливается, тщательно моется и высушивается, затем стерилизуется. Во всех точках отбирались разовые пробы (левый, правый берег, середина реки). Пробы исследовались по следующим основным показателям: органолептическим (запах, пенистость, цветность, мутность), химическому составу (рН), определение жесткости. Результаты сводятся в таблицу (таблица №1). Далее пишется подробное заключение, или выводы по полученными данными.

Таблица 1. Результаты исследования разовых проб воды реки Сырдарьи.

Показатель				
t, °C				
рН				
Мутность				
Цвет, балл				
Запах, балл				
Жесткость общая:				

По теме «Мониторинг экологического состояния реки Сырдарьи» некоторые студенты самостоятельно решились сделать физико-химический анализ отобранных проб воды реки Сырдарья, и добились определения сезонной динамики изменения состава воды реки, и сделали вывод о том, что, насколько вода реки пригодна к использованию для питья и для рыбного хозяйства и для другого хозяйства вообще. При этом студенты смогли научиться делать физико-химические анализы в лабораторных условиях университета, что необходимо для будущего специалиста-эколога умение и навыки в этом плане.

Студенты в каждую неделю сдавали отчет о ходе выполнения проекта. В самом начале составляли планы, планы давали на проверку преподавателю, а затем продолжали исследовательскую работу в связи с основной темой проекта.

В ходе выполнения исследовательского проекта студенты все время консультировались у преподавателя. Во время выполнения исследовательского проекта студенты научились самостоятельно организовать свою исследовательскую деятельность: познакомились экологическими методами исследования, такие как полевые и лабораторные. Использовали полевые

методы, а именно маршрутные, стационарные, описательные и экспериментальные. А также студенты научились составлять тексты научного характера по проделанной работе, затем с помощью этих текстов написать научную статью. В последнее время студенты очень активные, многие из них опубликовали свои статьи по материалам исследовательской работы в материалах республиканской конференции молодых ученых.

Выводы. При преподавании элективных курсов прикладного характера при подготовке специалистов-экологов в вузе в основном оказался полезным исследовательский проект. Проектный метод достаточно повышает интерес обучающихся к учебе и самостоятельности. С помощью таких исследовательских проектов мы можем добиться подготовки конкурентоспособного специалиста-эколога на рынке.

Творческий, нестандартный подход преподавателя к проведению дисциплин ведет к повышению мотивации и ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся. Роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи.

Проектная деятельность позволяет преподавателю осуществлять более индивидуальный подход к студенту. Меняется и психологический климат на занятиях. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности обучающихся. А это и есть подлинное сотрудничество.

Список литературы

1. Пак, В. В. Педагогическое образование в России. 2016. №1. С.68-72.
2. Галеева А. А. Метод проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе.- //Интернет-источник. С.174-181.
3. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса //Школьные технологии. Научно-практический журнал. 2006. №6. – С. 43-47.
4. Фатеева И. А., Канатникова Т. Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. — 2013. — №1. - С. 376-378.
5. Лерман С. Т. Проект как одна из современных технологий обучения // <http://festival.1september.ru/articles/414629/>

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Оразымбетова Ж.О.

Оренбургский государственный университет

В последнее время в научных и политических кругах актуализируется понимание того, что именно образование призвано строить будущее, формировать и развивать личностные качества каждого человека, его мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, нравственный, духовный, экономический и политический потенциал общества. Необходимыми условиями социально-экономических, политических преобразований в казахстанском обществе, соответствующим общим тенденциям мирового развития, является социальная активность граждан, их высокая духовная культура, новая система ценностных ориентаций, призванная стать основой современного гражданского общества.

Поэтому сегодня в нашем обществе повысился спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Безусловно, соответственно с этим, возрастает значение формирования профессиональной компетентности каждой личности. А это в свою очередь, повышает конкурентоспособность будущего специалиста.

Сегодня утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало общепринятым. Развитие творческих возможностей человека создает реальные условия для обогащения интеллектуального, эмоционального, нравственного потенциала личности, стимулированию у нее стремления реализовать себя. В связи с этим меняется и цель профессиональной подготовки будущего педагога.

В работах В.И.Андреева определены следующие компоненты профессиональной компетентности: система базовых (научных) знаний и умений; ценностные ориентации и мотивы деятельности; интегративные показатели культуры (стиль общения, речь, отношение к себе и своей деятельности) и смежным областям знаний.

Профессиональная компетентность педагога по-разному проявляется и реализуется в повседневной педагогической деятельности. Особое значение в развитии профессиональной компетентности учителя в современных условиях приобретает знание научных основ будущей профессиональной деятельности; ее практического освоения; овладение профессиональными умениями и навыками. Профессиональная компетентность будущего учителя начинает формироваться в процессе его обучения в вузе. Основой профессиональной компетентности является изучение фундаментальных, специальных, психолого-педагогических значений, которые определяют уровень овладения умениями будущей профессиональной деятельности. В формировании профессиональной

компетентности ведущую системообразующую роль выполняет педагогическая практика, Педагогическая практика обеспечивает соединение теоретической подготовки с их практической деятельностью в образовательном учреждении. В докладе мы педагогическую практику рассматриваем как аксиологический фактор формирования профессиональной компетентности.

В связи с этим, необходимо рассмотреть содержание основных терминов аксиологии, как «ценности», «ценностные ориентации», «нравственные ценности» и др.

В современных психологических и педагогических исследованиях еще не сложился однозначный подход к рассмотрению структуры и содержания ценностных ориентаций студентов. Это вполне закономерно, так как в силу своей многогранности данное психолого-педагогическое понятие обладает достаточно широким спектром значений.

Исходя из этого, целостная характеристика ценностных ориентаций может быть предпринята лишь с учетом других, родственных ей по смыслу явлений, таких, как «моральные ценности», «нравственные ценности», «ценностно-мировоззренческие ориентации», «социально-ценностные профессиональные ориентации». Анализ же сущностной характеристики понятия «ценностные ориентации» необходимо начинать с определения понятий «ценности» и «нравственные ценности». Такой подход к раскрытию содержания смыслового термина позволит обоснованно выявить составляющие его теоретические аспекты, построить модель готовности студентов к данному виду деятельности.

Понятие «ценность» применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры. Каждый тип культуры, каждая эпоха, нация, этнос, группа имеют свою специфическую систему ценностей. «Ценностные ориентации – это относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека», определяющий его взаимоотношения с другими людьми, преобразования личности, в том числе и по отношению к самой себе, являющий существо образа жизни индивида» [1]. В этом определении, на наш взгляд, наиболее полно отражено содержание ценностных ориентаций человека, их динамичный характер, их функции и значение в жизни человека, в развитии его личности. Однако, нам кажется интересным и полезным и иное определение: «Ценностные ориентации – интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной Среды, избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся

ситуации» [2]. В этом определении отмечается важнейшая роль ценностных ориентаций человека в качестве одного из регуляторов его поведения и деятельности.

Изучение влияния ценностных ориентаций личности индивида на различные сферы ее деятельности подтверждает положение о том, что общие и специфические условия деятельности, преломляясь в сознании, по-разному проявляются в реальном поведении. Причина существенных отклонений в поведении одного лица от другого – в субъективном восприятии данных условий, а также различиях в их ценностных ориентациях, в структуре жизненных ценностей различных людей.

Сущность ценностных ориентаций, ее природа и основные структурно-содержательные признаки – все это и многие другие вопросы получили широкое отражение в многочисленных исследованиях. Достаточно назвать имена таких ведущих ученых, как Р. Б. Перри, В. И. Андреева, В. Франкла, С. Н. Артановского, среди казахстанских ученых – Г. У. Акимжановой, Ф. Г. Демеуовой, З. С. Айдарбекова и других [3, 4, 5, 6, 1, 2, 7].

Однако необходимо отметить, что в оценках самого понятия «ценностные ориентации» в существующей литературе сложились некоторые расхождения, затрудняющие его определение как целостной психолого-педагогической категории.

Американский философ Р. Б. Перри выделяет четыре главные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Как считает В.И.Андреев, эти градации, а по существу критерии вполне применимы и для оценки качества образовательных систем. Однако мы должны заметить, что данные критерии определяют качество, в общем, в то время как личность, учитывая эти общие ценности, в итоге самостоятельно определяет их ранг для себя, так как всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом, т.е. ее отношением к потребностям человека. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, а с другой – зависит от самого человека [4].

В. Франкл в качестве значимых для развития и деятельности человека ценностей выделяет:

- творчество во всех его видах и уровнях;
- любовь, как состояние взаимоотношений на уровне духовного и смыслового измерения;
- совесть, которая помогает человеку обрести смыслы на основе внутреннего морального выбора.

Содержание этих ценностей адекватно ценностному наполнению системы нравственного воспитания [5].

Ценности педагогической деятельности, выступая ориентирами построения профессионального будущего, в максимальной степени связаны с возможностями развития креативности студента в условиях образовательного процесса вуза.

Указанные ценности принимаются личностью, когда педагог в качестве приоритетов профессии выделяет творческий характер деятельности и возможность творческой самореализации в ней, которая, в свою очередь, может состояться, если у человека развивать черты творческой личности. Любовь к профессии, воспитанникам, по мнению С. Н. Артановского, как ценность осознается педагогом в том случае, если он в каждом ребенке видит неповторимость и индивидуальность его личности и ему чрезвычайно интересно и важно содействовать ее развитию. Совесть позволяет педагогу проводить анализ различных ситуаций и осуществлять нравственный выбор, осознавая свою ответственность за принятое решение. «Абсолютная ценность личности есть ее достоинство, это ценность человека потому, что он человек, вне зависимости от того, насколько этот человек полезен обществу» [6].

Таким образом, из вышесказанного можно найти адекватное определение феномена ценностных ориентаций. **Ценностные ориентации** – это система учебной и социально-общественной деятельности, направленная на осуществление привития студентам нравственных качеств. Нравственное воспитание направлено на формирование ценностных ориентаций личности. **Ценностные ориентации личности** – это совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовать весь комплекс обязанностей в обществе.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что удовлетворение потребностей общества требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т.д.

Поэтому перед будущими учителями стоит задача овладения всеми сторонами своей будущей профессиональной деятельности, формирования себя как субъекта педагогической деятельности. И здесь, нужно сказать, что важное место в системе подготовки будущих учителей принадлежит педагогической практике. От ее содержания и организации в определенной степени зависит успешность профессионально-педагогической подготовки студентов.

Если педагогическую практику рассматривать как аксиологический фактор формирования профессиональной компетентности, то отметим недостаточное разрешение данной проблемы в этом направлении в научно-педагогической литературе. Анализ литературы по проблемам организации педагогической практики свидетельствует о том, что в публикациях отражаются в основном общие и методические вопросы педагогической практики (С.П.Доброхотов, И.Т.Огородников, А.И.Пискунов, С.Н.Полянский, П.Е.Решетников, В.К.Розов, А.Д.Сазонов, М.И. Хойхин и др.).

В отдельных исследованиях освещаются вопросы профессионального самоопределения студентов в период педагогической практики (К.М.Дурай-Новакова, Г.Н.Меженцева и др.); пути совершенствования педагогической практики (Г.А.Бакулина, С.И.Калаева,

Л.Т.Кикнадзе, А.И.Мишвеладзе, А.П.Упорова и др.); проблемы формирования личности будущего учителя в период педагогической практики (А.Ф.Линенко, Л.А.Трепоухова, Г.Н.Швецова и др.); проблемы формирования отдельных педагогических умений в ходе педпрактики (Г.Е.Муравьева, Г.С.Трофимова, М.Г.Шубик и др.).

Наиболее полно теоретические основы педагогической практики освещены в исследованиях О.А.Абдуллиной, З.И.Васильевой, Э.А.Гришина, С.И.Кисельгофа, И.Л.Наумченко, В.А.Сластенина, В.Н.Тарантея, И.Ф.Харламова и др.

Одновременно следует отметить, что исследуемая проблема недостаточно отражена в литературе. Авторы перечисленных работ рассматривают лишь отдельные стороны организации педагогической практики. В педагогической литературе не получили достаточного освещения вопросы о функциях, целях и задачах педагогической практики, о принципах ее организации в современных условиях, о критериях ее эффективности как аксиологического фактора формирования профессиональной компетентности студентов.

В целом выше обозначенный принцип может быть реализован успешно лишь при условии обращенности всего спектра педагогических форм и методов на:

1. формирование у студентов способности к соотнесению содержания учебных дисциплин с будущей практической деятельностью, осознанию степени их значимости для будущей профессиональной работы;
2. формирование социально-значимых, профессиональных качеств личности учителя музыки (музыкальность, любовь к детям и музыке, артистизм, музыкально-педагогическое мышление, сознание и интуиция, музыкально-педагогическая позиция и т.д.);
3. развитие потребности к овладению и творческому использованию широких, универсальных знаний и умений, к постоянному профессиональному и духовному самосовершенствованию;
4. становление профессионального стиля.

Исходя из вышеизложенного, сделаем вывод о том, что содержание педагогической практики должно быть наполнено в контексте социально-ценностных профессиональных ориентаций. Так как сегодня гуманистические образовательные цели диктуют необходимость пересмотра содержания образовательных технологий, дидактических и воспитательных концепций, нацеливая их на обеспечение условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создание в вузе особой духовно-нравственной атмосферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессионально-педагогической деятельности. Только в рамках гуманистического стиля педагогической деятельности возможен диалектический переход личности студента – из объекта педагогического воздействия в субъект собственной жизнедеятельности.

Аксиологический диапазон педагогической практики не ограничивался подготовкой студентов к учебной деятельности. Общение с будущими коллегами, освоение коммуникативного и управленческого поля жизнедеятельности школы дополняется проблемой выстраивания взаимодействия с родителями. Это самый сложный пласт педагогической деятельности. Успех педагогической практики определяется системой подготовки студентов в вузовских аудиториях. Согласно общей линии формирования профессиональной подготовки и реализации этой системы, выявлены следующие закономерности:

- развитие профессиональной готовности специалиста происходит более интенсивно при реализации контекстного обучения.

- погружения в практику деятельности инновационных школ.

Сегодня главной единицей учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе становится педагогическое взаимодействие не только в аудитории, но и в период практики в школах. В этой связи большой вес приобретает роль личности студента, его ценностные ориентации, духовный и нравственный облик.

Список литературы

1. Айдарбеков, З.С. *Ценностные ориентации современной молодежи.* - Алматы, 2000.
2. Акимжанова, Г.У. *Идеалы и действительность: историко-философский подход к проблеме. Семей.* – 2008.
3. Андреев, В.И. *Педагогика творческого самообразования: инновационный курс.* – Кн.1.-Казань: Изд-во Казанского университета, 1996.
4. Артановский, С.Н. *Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений.* – М., 2005.
5. Байулов, Г.Б., Майгельдиева, Ш.М. *Жастарга ұлттық тәрбие арқылы музыкалық педагогика негізінде тәрбие берудің мүмкіндіктері/ «Молодой ученый».* - 2014. - №20.1 (79.1) . - 40-42 бб.- Казань, ISSN 2072-0297
6. Демеуова, Ф.Г. *К вопросу о ценностно-ориентационных компетенциях учащихся колледжа.* – Алматы, 2007.
7. Кирьякова, А.В. *Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана №3(70), 2017 - С.18.*
8. Кондрачук, Н.Д. *Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08./ А.В.Кирьякова.* – Оренбург: ИПК ОГУ, 2008. - С.32.
9. Мелекесов, Г.А. *Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: автореф. дис. ... докт.пед.наук:13.00.01./ А.В.Кирьякова.* – Оренбург: ОГУ, 2003. - С. 30.
10. Перри, Р.Б. *Педагог в пространстве Мысли и Духа. Учебное пособие.* - М., 2001.

11. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. - М.: Прогресс, 1990. - С. 368.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Оразымбетова М.О.

Оренбургский государственный университет

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения, как содержание понятия, так и оснований разграничения компетентностей и объема входящих в них компонентов. И.А.Зимней предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них виды компетентностей.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетентностей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности.
2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.
3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее видах и формах.

В современное время многие придерживаются выделенных профессором А.Хуторским 7-и групп ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования [1] .

Таким образом, компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к

решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются, как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

Современные исследователи отмечают, что человек может достичь вершин профессионализма на основе трансформации обучаемого в «самонаучающегося» при условии осознания возрастающей самостоятельности. Вообще, процесс овладения профессиональной деятельностью следует рассматривать как многокомпонентный, системный (Р.В. Габдреев, Е.И. Рогов и др.). И все же главный ресурс становления компетентностного подхода - учитель, педагог, который только и может создать ситуации самоопределения, самореализации.

Придерживаясь вышеизложенных точек зрения ведущих ученых-педагогов, считаем, что профессиональная компетентность – это сложный динамический процесс постепенного формирования профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности. При учении учебных дисциплин, в соответствии с объектами деятельности студентов, у них формируются профессиональные знания. Обучение в ряде случаев моделирует будущую профессиональную деятельность студентов. Процесс формирования профессиональной компетентности продолжается в проявлении гностических умений, которые, развиваясь, позволяют студентам устанавливать внутренние связи и отношения между фактами, понятиями и другими объектами действительности. На педагогической практике студенты включаются в педагогическую деятельность с большой долей самостоятельности. Общей целью педагогической практики является:

- формирование профессионально-педагогических, методических и специальных умений на основе систематизации теоретических знаний и их интеграции в процессе осуществления самостоятельной педагогической деятельности;
- развитие интереса к педагогической деятельности, творческого подхода к организации данной деятельности и формирование педагогического мышления;
- формирование умений самостоятельной организации воспитательно-образовательного процесса;
- формирование умений наблюдения и анализа педагогической деятельности;
- формирование профессионально значимых качеств личности;
- формирование навыков самовоспитания, самообразования и развития потребности в постоянном самосовершенствовании.

Педагогическая практика - многосторонний, комплексный, сложный процесс педагогической деятельности по формированию у студентов педагогических умений. В основе формирования педагогических умений лежит тренировочная деятельность со всеми присущими ей закономерностями и

методами. С этой точки зрения данный процесс включает в себя следующие структурные компоненты:

- формирование у студентов потребности в выработке тех или иных умений организации воспитательно-образовательного процесса;
- демонстрация учителем и классным руководителем методов и приемов педагогической деятельности;
- осмысленное восприятие студентами-практикантами этих методов, приемов;
- начальное воспроизведение студентами воспринимаемых и осмысленных методов и приемов педагогической деятельности;
- включение студентов-практикантов в последующую тренировочную работу с целью закрепления формируемых умений и др.

Формирование педагогических умений подчиняется общим закономерностям организации практических упражнений, а также имеет свои особенности:

1) Это процесс носит не концентрированный, а растянутый во времени характер. Это значит, что педагогические умения вырабатываются постепенно и требуется продолжительная тренировка, чтобы они закрепились.

2) Выработка педагогических умений носит комплексный и целостный характер, и в каждый отдельно взятый период практики у студентов формируется не одно какое-либо умение, а целый их комплекс;

3) Формирование определенной совокупности педагогических умений характеризуется интегральностью, то есть вначале вырабатываются лишь основы умений, которые затем дополняются новыми методическими элементами, приемами, деталями, усложняются и совершенствуются, приобретая необходимую завершенность и т.д.

Выработка педагогических умений требует организации упражнений студентов в различных видах деятельности, в основе которых лежит многократное воспроизведение целостного комплекса одних и тех же педагогических действий. Исходя из этого понимания формирования умений педагогическая практика студентов организуется поэтапно от курса к курсу.

Этапность педагогической практики предполагала усложнение содержания деятельности студентов-практикантов на каждом курсе обучения. Содержание деятельности педагогической практики на каждом курсе определяется промежуточными целями, которые реализуются на основе непрерывности и преемственности. В связи с этим мы выделяем 2 этапа педагогической практики:

- пропедевтический, который носит характер актуализации теоретических знаний и проводится на 1 и 2 курсах обучения в вузе;
- активный, который состоит из двух звеньев: воспитательно-образовательная педагогическая практика – 3курс и стажерская педагогическая практика – 4 курс обучения.

Особенностью пропедевтического этапа педагогической практики является то, что студенты знакомятся с теоретическими положениями

психолого-педагогических дисциплин, имеющими значение для профессиональной педагогической деятельности.

Активный этап педагогической практики проходит в образовательных учреждениях в разных возрастных группах и организуется на основе принципов дифференцированного и индивидуального подходов. В процессе этой практики студенты начинают осознавать себя активными субъектами профессиональной педагогической деятельности, что способствует формированию профессионального самоопределения и формирования основ профессионально значимых качеств личности: педагогического целеполагания, педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического такта. В целом, педагогическая практика проводится в реальных условиях профессиональной деятельности. Ее цель – формирование профессиональной компетентности специалиста и подготовка к целостному выполнению функций учителя – предметника и классного руководителя, к организации и управлению воспитательно-образовательным процессом; совершенствование профессионально значимых и личных качеств. Именно в процессе практик на 3 и 4 курсах создаются возможности для осуществления комплексного подхода к воспитанию учащихся, реализации единства воспитательно-образовательного процесса. Также особенностью практики на 3 и 4 курсах (воспитательно-образовательной и стажерской педагогической практики) является то, что студенты вводятся в круг реальных проблем профессионального труда учителя-воспитателя, знакомятся с содержанием и объемом его работы. В отличие от практики на 1 и 2 курсах, когда деятельностью каждого студента ограничивались одним – двумя видами работ, в процессе воспитательно-образовательной и стажерской практик каждый студент включается во все основные виды деятельности учителя-воспитателя:

- воспитательно-образовательную работу с учащимися по всем направлениям, а именно: психолого-педагогическое изучение учащихся и класса; планирование работы по предмету; планирование воспитательной работы с классом; проведение уроков и факультативных занятий; внеклассная работа по предмету; работа в качестве классного руководителя;

- работу с учителями-предметниками, работающими в данном классе;
- методическую и исследовательскую работу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность студентов в период педагогической практики по содержанию и объему адекватна деятельности учителя профессионала. Профессиональная педагогическая деятельность представляет собой деятельность управления в специально организованных условиях. Она включает в себя последовательное осуществление определенных действий. Это невозможно осуществить без осознания целей и условий реализации этих действий. Так как студент является субъектом управления, то он проектирует цели деятельности в единстве с условиями достижения. Это единство и познается студентом в процессе педагогической практики, направленной на формирование у них профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Варданян, Ю.В. Развитие профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения в процессе изучения психологии // Интеграция образования. – 2008. – С.38–44.
2. Маркова, А.К. [Формирование мотивации учения: Кн. для учителя](#) М.: Просвещение, 1990. – С. 192.
3. Кирьякова, А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 3 (70). – С.11–19.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 1. – С. 58–64.

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ GOOGLE

Попов А.С., канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Новая парадигма образования информационного общества выносит на первый план проблему электронного обучения. В последние годы во всем мире наблюдается бурное развитие и повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Наблюдается резкое увеличение объема информации, получаемой людьми через компьютерные сети и Интернет. Изменения, вызванные стремительным развитием информационных технологий, наблюдаются во всех сферах деятельности, а в сфера образования, особенно интенсивно. Появилось множество приложений, доступных не только для персональных компьютеров, но и для мобильных платформ, позволяющих решать многие задачи образовательного процесса.

Важнейшим фактором, обеспечивающим успешность реализации образовательных программ по федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), является уровень подготовки будущих учителей информатики и ИКТ. Не вызывает сомнения, что компетентность педагога при организации учебного процесса с применением ИКТ является важнейшей составляющей непрерывного процесса образования.

Существует множество определений понятия качество подготовки учителя. В различных источниках оно трактуется по-разному.

Качество – то или иное свойство, достоинство, степень пригодности чего-нибудь [2].

Качество – наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других [2].

Качество – философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным, это характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств [4].

Качество – это сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов [3].

Качество – степень соответствия совокупности присущих характеристик определенным требованиям [5].

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [3].

Под качеством образования понимается «степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от

предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [3].

Из приведенных определений вытекает, что рассматривать образование следует как товар или услугу. Качество образования рассматривается как наличие неких характеристик установленным требованиям, стандартам.

ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ определяют пять ключевых компонентов, определяющих качество образования:

- обучающиеся (learners), которые здоровы, хорошо питаются, готовы к деятельности и учёбе;
- среда (environment) – здоровая, безопасная, защищённая, учитывающая гендерные особенности, имеющая необходимые ресурсы;
- содержание (content) – способствующее приобретению жизненных навыков и знаний;
- процессы (processes) – хорошо подготовленные учителя, использующие ориентированные на ребёнка педагогические приёмы и технологии;
- результаты (outcomes) – знания, навыки и ценностные установки, связанные с национальными приоритетами [1].

Диагностика качества подготовки будущего учителя информатики и ИКТ направлена на реализацию следующих функций:

- образовательной, заключающейся в том, что проверка, контроль, учет остаются ограничены элементами обучения и их задача не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении;
- стимулирующей, призванной развивать мотивацию учебно-познавательной деятельности студента, вдохновлять его, вселять уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития;
- аналитико-корректирующей, связанной с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения;
- воспитывающей и развивающей, обеспечивающих формирование адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных свойств личности;
- контрольной, заключающейся в фиксировании уровня достижений учащихся, его соответствия нормам и стандартам, а также продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и развития личности.

В настоящее время, для оценки качества подготовки будущего учителя информатики и ИКТ применяются различные методы мониторинговых исследований. В большей части эти методы основаны либо на анкетировании, либо на выполнении ими тестовых заданий. Наиболее перспективным направлением организации взаимодействия, диагностирования и контроля в учебном процессе являются «облачные сервисы». Под облачными

технологиями (англ. cloudcomputing) понимается технологии распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис.

С принятием и внедрением ФГОС изменились и требования к результатам освоения основных образовательных программ, условиям реализации и структуре основной общеобразовательной программы, которые не возможны без наличия информационной образовательной среды, широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Новые ФГОС обязывают педагога использовать в образовательном процессе ИКТ и соответственно научить своих учащихся их эффективному и разумному использованию.

Традиционная система образования неоднократно заявляла об индивидуальном подходе в обучении как приоритетном и ключевом. Однако на практике крайне трудно осуществить индивидуальный подход в условиях традиционной школы. Образовательные учреждения в настоящее время ставят одной из приоритетных задач внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс. В процессе дистанционного обучения гораздо легче осуществлять индивидуальный подход к обучению, учитывать способности ученика, его интересы и индивидуальный распорядок дня.

Набирают популярность сегодня такие средства электронного обучения как сетевые облачные сервисы. В настоящее время насчитывают более сотни Интернет-сервисов, адаптированных к современной системе общего образования и ориентированных на создание дидактического обеспечения уроков по любым предметам школьного курса совершенно нового качественного уровня. Однако, внедрению электронного обучения препятствует и дороговизна предлагаемого лицензионного программного обеспечения. Выходом из сложившейся ситуации может служить переход на свободное программное обеспечение и бесплатные Интернет-сервисы. Для того, чтобы система электронного обучения при помощи сетевых технологий вошла в повседневное использование, необходимо выработать соответствующие навыки у учителей-предметников, которые зачастую не только не используют ИКТ в педагогической практике, но и всячески препятствуют этому.

Решить проблему приобщения современного учителя любой возрастной категории к использованию Интернет-сервисов в процессе обучения может организация системы занятий по ознакомлению с принципами электронного, дистанционного обучения и формированию навыков построения уроков с применением сетевых образовательных технологий. Реализация такой системы занятий может иметь место, как в самостоятельном обучении педагогов, так и в системе дополнительного образования через курсы повышения квалификации учителей-предметников.

Изначально наименование «облачных», компьютерные системы получили из-за вполне невинного упрощения, придуманного программистами-математиками. Они предложили все компьютеры, находящиеся в составе одной

сети обозначать в виде облака с изображёнными внутри него данными. В данном случае каждый компьютер не рассматривается в качестве самостоятельной единицы, а является частью целого. Под целым же подразумевается та область системы, которая непосредственно задействована при работе с пользователем. Таким образом, все сетевые ресурсы доступные нам через серверы, по сути, можно назвать «облаком».

Наибольшую популярность «облачные» системы получили благодаря развитию сервисов, позволяющих осуществлять хранение файлов не в памяти компьютера, а в специально разработанном интернет-хранилище. Подобные функциональные возможности обеспечили пользователям невиданную до этого свободу выбора, ведь все хранимые в облаке файлы доступны владельцу в любое время и с любого устройства, подключённого к сети Интернет. Помимо всего прочего, в этом случае отпадает необходимость хранить данные на локальных дисках, что может сэкономить время (на загрузку информации и прочее) и средства пользователя.

Так же облачные сервисы можно использовать в качестве резервных хранилищ личных данных. В случае выхода из строя жесткого диска вашего компьютера, вы всегда сможете вернуть всю необходимую информацию, предварительно сохраненную в облаках.

Не менее эффективно облачные хранилища можно использовать и для синхронизации данных между различными компьютерными устройствами. Например, можно внести изменения в файл на рабочем компьютере и быть уверенным, что все сделанные исправления будут внесены во все его копии, хранящиеся на других устройствах, которые синхронизированы с облачным сервисом.

К наиболее популярным облачным файловым хранилищам относятся: Google Диск, Яндекс.Диск, Microsoft OneDrive, Dropbox, iCloud и другие. Практически все они после регистрации предоставляют пользователям некоторое количество бесплатного места для хранения файлов. Разумеется, каждый из сервисов имеет свои достоинства и недостатки. Однако, как показывает практика, наиболее популярным облачным решением являются сервисы Google. Это связано с широким распространением в последние годы мобильных устройств и планшетных компьютеров, большинство из которых работают на системе Android, в которую включены сервисы Google. Кроме того, сервисы Google имеют широкий диапазон применения и возможностей, вот лишь некоторые из них:

- Веб-поиск – главный сервис поисковой системы.
- Панель инструментов – это сервис, позволяющий добавить в браузер панель с инструментами Google.
- Alerts – сервис уведомлений, позволяющий следить за новой и интересующей информацией во всём Интернете.
- ArtProject – экспонаты из различных мировых музеев, представление в интерактивном варианте. В режиме онлайн здесь можно увидеть знаменитые картины.

- Blogger – сервис создания и чтения блогов.
- Google Calendar – онлайн-сервис для напоминания о встречах, памятных датах, планируемых событиях, интегрирован с календарем, имеется возможность использования сервиса для создания расписания. Возможно совместное использование календаря группой пользователей. Сервис интегрирован с почтовой службой.
- Google Checkout – сервис для проведения online-платежей, имеющий.
- Google Docs – приложение для работы с документами, позволяет вести совместную работу.
- Google Диск – облачное хранилище данных с возможностью просмотра, редактирования и хранения данных.
- Gmail – электронная почта и почтовая программа, позволяющая синхронизировать почтовые отправления между различными устройствами, проводить фильтрацию писем, поддерживает получение электронной почты с других почтовых ящиков.
- Google Hangouts – позволяет обмениваться текстовыми сообщениями, поддерживает видео- и голосовую связь. Интегрирована с сервисом Контакты.
- Google Maps – сервис работы с картами.
- Google Picasa Web – сервис для хранения и редактирования фотографий и рисунков.
- Google Play – магазин приложений от Google,
- Google Sites – создание, разработка сайтов.
- YouTube – видеохостинг.
- Google+ – Социальная сеть
- Google Building Maker – создание трехмерных (3D) моделей
- Google Keep – сервис для хранения заметок.

Это далеко не полный список сервисов, предоставляемых Google.

Наиболее популярный сервис «Диск.Google», который является одновременно и сервисом для создания документов, и хранилищем различных файлов.

Google предлагает два варианта работы с Диском online и offline – в первом случае работа происходит непосредственно с документом через браузер, а во втором – используется приложение компьютера или мобильного устройства для синхронизации данных между «облаком» и устройством.

Обмен информацией и документами, посредством совместной работы с документами, чата, форума, электронной почты, также позволит организовать диагностирование качества подготовки учителя информатики и ИКТ.

Так сервисы работы с документами Google, позволяют организовать online и offline режимы работы, причем документы могут предлагаться в режиме:

- только для чтения;
- рецензирования (имеется возможность только вносить свои комментарии, но не изменять имеющийся текст);

– с полным доступом (имеется возможность полного редактирования документа).

При совместной работе в online режиме с документами, сервис предоставляет возможность пользователям общаться в чате. Таким образом имеется возможность обсуждения совместной работы над документом.

Сервис чат, полезен при кратковременных режимах общения, когда необходимо передать небольшую по объему или срочную информацию.

Блог Google – сервис, представляющий возможности для общения, обмена информацией, публикации новостей (имеется возможность ограничить доступ к блогу). Существует два типа блогов – личный и групповой. Личный блог можно использовать для выдачи заданий, обсуждения возникших проблем. Групповой блог может использоваться как средство коллективной работы – помещать туда общие вопросы, давать ссылки на дополнительные материалы и интернет-ресурсы и многое другое.

Можно организовать дополнительное обсуждение тем курса, стимулирующее школьников на самостоятельный анализ полученной информации.

Индивидуальный блог может служить личным виртуальным пространством для публикации новостей, ссылок, идей, заметок, как для себя, так и для читателей; для школьников блог на тему проектной (исследовательской) работы может стать способом привлечения одноклассников и преподавателей к обсуждению, критики и коррекции по ходу ее подготовки.

Электронная почта выполняет свои стандартные функции по обмену сообщениями.

Наиболее существенное влияние на контроль качества подготовки бакалавров окажет использование сервиса GoogleDocs (Формы). Формы позволяют осуществить тематический, текущий и итоговый контроль знаний и компетенций будущих учителей информатики и ИКТ.

Возможности Google Форм достаточно широки. Они позволяют:

- Создавать различные виды анкет.
- Формировать опросники.
- Могут быть использованы при регистрации пользователей на сайте.
- Разрабатывать тесты с различными типами вопросов и многое другое.

Несомненным достоинством этого сервиса является его интеграция с Таблицами Google. Все данные из Форм передаются и сохраняются в Таблицах Google. Это позволяет, например, создавать базы данных участников опросов, проводить подсчет баллов тестов, проводить статистическую обработку полученных данных, получать сводные таблицы, строить графики и диаграммы, визуализировать полученные данные и многое другое.

Таким образом, использование сервисов, предоставляемых Google, может способствовать диагностированию качества подготовки будущего учителя информатики.

Список литературы

1. Вальдман, И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И. А. Вальдман. – Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41>.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997.
3. Селезнева, Н. А. Новое качество высшего образования в современной России / Н. А. Селезнева. – М., 1995. – 200 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1997. – 1434 с.
5. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. Национальный стандарт Российской Федерации системы менеджмента качества. – Режим доступа: http://www.6pl.ru/gost/Giso_9000-2008.htm.

К ВОПРОСУ О СИНТЕЗЕ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Пузикова В.С., канд. филос. наук, доцент

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В современной повседневной реальности человеческой жизни позитивные результативные изменения чаще всего коррелируются с понятием и категорией развития в области образования и воспитания человека. Реализация личности в основных аспектах ее бытия также обуславливают степень многомерности и гармоничности развитости человека.

В философских и педагогических исследованиях проблема развития и формирования человека больше представлена в традиционных аспектах. Так категория «развитие» по отношению к человеку определяется как процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Результат развития человека, как известно, определяется становлением как биологического вида и вместе с тем социального существа. Биологическое характеризуется прежде всего физическим развитием то есть морфологическим, биохимическим и физиологическими изменениями. Социальное в человеке в значительной степени определяется комплексной работой сознания то есть вхождением человека в духовную жизнь, сопряженной с процессами воспитания, что находит выражение в психическом и интеллектуальном, проявлении. Такого рода процессы определяют степень развития человека на уровне понятия «личность», что в свою очередь определяется развитостью самосознания человека. По отношению к объективному миру: в частности человеку и социуму личность способна на определенную преобразующую деятельность. Личность, по определению И.П.Подласого, [1] определяется «мерой присвоения общественного опыта с одной стороны, и мерой отдачи обществу посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей - с другой». Количественные и качественные изменения в формировании человека как единицы социума приводят к определенному развитию, но в каком случае мы можем говорить о формировании личности, какие критерии определяют ее становление и проявление? Очевиден факт органической связи внутренней духовной работы сознания человека, использования природных его качеств, жизненного опыта для решения всякого рода практико - ориентированных задач. С такой же очевидностью можем заявить о желаемых результатах взаимодействия человека и общества, которые обеспечивает определенное воспитание человека. В связи с этим ценности гуманистического воспитания выступают гарантом позитивно-ориентированной деятельности. В.Франкл вводит представление о ценностях как смысловых универсалиях общественной жизни на этапах ее исторического формирования. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Но развитие человека не сводится к проявлениям только количественно-качественных изменений в становлении некоего ступенчатого

движения. Скорее это диалектический процесс во всей многогранной сложности соотношения физических, психических и духовных проявлений и характеристик личности. Ко всем этим сложностям привлечены изменения прохождения человека через череду внешних и внутренних противоречий, возникающих как диалектическое следствие ряда потребностей. Данные диалектические переходы связывают формирование сознания личности, по мнению многих исследователей, с восприятием действительности в соответствии с определенным набором ценностей.

Формирование новой информационной культуры личности, адекватной условиям и требованиям информационного общества, является одной из актуальных и глобальных проблем современности. Эта культура предполагает не только более высокую степень компетентности человека в использовании новых средств информатики, но, главным образом, развитие его многих личных качеств, таких, как филологическая культура, пространственное образное мышление, способность к самообразованию и творчеству. Все эти качества окажутся наиболее востребованными в обществе знаний и помогут человеку эффективно использовать возможности этого общества для достижения как своих личных, так и общественных целей. Однако формирование новой информационной культуры личности и общества может быть достигнуто лишь объединенными усилиями культуры и образования. Данный синтез ценностей культуры и образования как возможность соотнести личностное и социальное является гарантом обретения благоприятных условий для самореализации и вместе с тем выполнения долга личности перед обществом во имя общего блага.

В современных социально-экономических условиях особые требования предъявляются к повышению качества и уровня научных, методологических и методических знаний, навыков обучающихся и специалистов. Культура постижения процесса, смысла и значимости исследовательской деятельности становится также одной из определяющих характеристик современного человека. Культура научного знания востребована еще и потому, что организация любого профессионального акта и процесса невозможна без выстраивания четкого, обоснованного алгоритма и адекватного подбора определенных методов и приемов ее осуществления.

Определенный символический смысл заложен в самом значении слова «метод», как известно, метод в переводе с греческого - это «путь к чему-либо». То есть соответствующий метод и другие средства нормированной деятельности во многом определяют успешное решение теоретических и практических проблем. Объемный и философский смысл имеет и понятие функции метода, как средства регуляции процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Применение методов должно быть осознанным, рациональным и эффективным. В свою очередь методология как общая теория метода формировалась в связи с необходимостью обобщения и разработки тех методов и средств, которые были открыты в философии, науке и других формах человеческой деятельности. Методическое же знание

опосредовано определенными процедурами, операциями, которые необходимо выполнить для получения конечного результата научно- исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, проблемы сущности научного исследования, раскрытие его методического замысла и этапов нуждаются в подготовке их теоретического и практического разрешения в ходе обучения научной и исследовательской деятельности. В связи с этим одной из основных и доминирующих задач современного образовательного процесса в высшей школе становится не только приобщение обучающихся к научным знаниям, но и развитие их способности к качественному и результативному проведению самостоятельных научных изысканий как в контексте аттестационной деятельности, так и в проведении и реализации всякого рода научно-исследовательских инициатив.

Совершенствование культуры методологических и методических навыков обучаемых определенным образом формирует становление профессиональной деятельности, интерес к научному творчеству, осознание его продуктивной и ценностной значимости.

Наука, как заметил, Степин В.С. [2] в своем труде «Философия науки и техники», это сложный и проблемный объект изучения, который находится под перекрёстным вниманием сразу нескольких дисциплин, включая историю, социологию, экономику, психологию, науковедение. А философия науки пытается исследовать научное знание, определить принципы его организации и закономерности формирования и развития научных дисциплин.

Традиционное и классическое деление характера и природы восприятия человеком окружающей действительности на чувственное и рациональное в современном мире по мнению ряда экспертов интенсивно смещается к ценности и востребованности рациональных подходов к процессам реализации и самореализации личности. Так, например, рассуждая о рационализации общественного и индивидуального сознания, доктор социологических наук Т.А. Рассадина [3] в качестве результата данного процесса в области образования и других сферах общественной жизни представляет «ключевой продукт революционных изменений усложнений социального бытия» касающегося всех аспектов жизнедеятельности человека и общества.

Таким образом, рациональность становится если не фундаментальной составляющей современного бытия, то основной магистралью формирования цивилизационных процессов.

Кроме того в современной науке в контексте различия понятий рационализации и рациональности принято учитывать частные интересы, потребности личности и рациональности как разумности то есть определенной формы познающего мышления. По сути дела речь идет о корреляции и эффективности связей всякого рода процессов внешнего и внутреннего мира человека. Внешние связи человека осуществляются в социальной среде, при этом именно социальные интересы выступают побудительным мотивом деятельности людей. Понятно, что осознание определения и смыслов

социальных интересов имеет различные варианты толкований: от понимания их как потребностей до соединенности с такими понятиями как ценность и цель общественного сознания. Тем не менее аналитики в области социальных отношений отмечают, что при всем многообразии интересов, они способны одновременно как объединять, так и разъединять в рамках определенных социальных взаимодействий. Тем более, что при всей значимости теоретических обоснований любых социальных взаимодействий именно интерес человека определяет мотивацию его практических действий. К Маркс заявлял по этому поводу, что «идея» неизменно посрамляла себя, как только она отделялась от «интереса». В практической же жизни содержание социальных интересов формируется потребностями, ценностями, волей и целями каждого из общего состава социума.

Что же определяет единую общественную логику в взаимозависимостях отдельных индивидов в общей системе материального и духовного производства, процессах потребления и распределения? По мнению доктора философских наук Васильева В.А., методология исследования социальных процессов требует их объяснения через систему общественных отношений, которые способствуют более точному и конкретному пониманию природы социальных интересов.

Логика взаимосвязей общественных интересов в контексте рационализации общественного сознания активно заявила о себе еще в периоде становления новоевропейской культуры. Принципы использования свободы мысли и вместе с тем соответствующей степени личной ответственности являлись основополагающими в эпоху Нового времени. Иммануил Кант, основоположник немецкой классической философии, рассуждая о рациональной природе ответственности за содержанием своей мысли в эпоху Просвещения, заявлял [4]: «Просвещение-это выход человека из состояния своего несовершеннолетия...Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Имей мужество пользоваться собственным умом!- таков, следовательно, девиз Просвещения»

Кроме того рационализацию общественной жизни и социальных интересов обуславливают социальная модернизация, процессы урбанизации и бюрократизации, научно-технические достижения, резкое противопоставление объекта и субъекта социального бытия. Рационализация современной жизни, таким образом, формирует больше механистическое отношение и соответственно ослабляет социально-духовные связи и взаимодействия.

Следовательно, ратуя за интенсификацию культуры научно-исследовательской и публикационной деятельности не только преподавательского, но и студенческого коллектива нашего в не меньшей степени стремимся органично сочетать запросы личностных, общечеловеческих и социальных интересов с помощью рационализации социального бытия во имя общего блага.

Список литературы

1. Подласый И.П. Истина. Мудрость. Философия. - Киев, 2004

*2. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение?—
Соч. 6 т. М., 1966, Т. 6*

*3. Степин В.С. Философия науки и техники / В.С. Степин, В.Г. Горохов,
М.А. Розов. - М.: Гардарики, 1996*

*4. Рассадина Т.А. Современный российский человек в условиях риска/ Т.А.
Рассадина // Социально-гуманитарные знания, 1011.-№ 5.-С. 49-63.-Библиогр.
В сносках (2 назв.).*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДА КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ ПЕРСОНАЛА К ПРОИЗВОДСТВЕННОМУ РИСКУ

**Репях Л.П., Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор
АНО ДПО «Верифис», г. Оренбург,
Оренбургский государственный университет**

Рост сложности процессов производства вызвал целый ряд социально-экономических феноменов на рубеже XX-XXI веков [1,4]. Производственный риск стал одним из таких явлений. Исследования генезиса понятия «риск» [1, 3] демонстрируют достаточно длительную историю его становления, которое и сегодня не закончено. Реализации какого-либо действия или воздействия и ранее предусматривала знание о возможной опасности, но только теперь риск негативных последствий события осознается как практически неизбежная реальность, а современные наукоемкие технологии определили возможность управления риском. Таким образом, всякое событие в современном мире рассматривается с позиций возможных позитивных и негативных последствий, а также с позиций управления риском в целях минимизации угроз. Такой подход ставит перед системой профессионального образования новые задачи – комплексного развития различных компонентов готовности персонала к производственному риску.

Разнообразные подходы к исследованию риска в настоящее время сформировали новую отрасль науки – рискологию, а также ее специализации, например, техносферную [16], медицинскую [9], социальную [6], педагогическую [7, 3] и др.

В настоящее время наиболее общим определением риска на качественном уровне, с нашей точки зрения, является его представление как ситуативной характеристики деятельности, состоящей в неопределенности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. Исследователи при этом уточняют, что неопределенность исхода рискованного действия не означает неопределенности ситуации риска, а скорее указывает на его вероятностный характер, при котором успех зависит от степени определенности возможностей. Сегодня опасность негативных последствий события на производстве признается определенно зависимой от субъекта трудовой деятельности и им управляемой.

Риск может быть оценен количественно через определение его вероятности. Так, например, производственный риск – это вероятность убытков или дополнительных издержек, связанных со сбоями или остановкой производственных процессов, нарушением технологии выполнения операций, низким качеством сырья или работы персонала и т.д.

Исследования управления производственным риском, проведенные в педагогических контекстах [2,3,5,7,8,10,11], позволяют утверждать, что знание персонала источников риска и способов его минимизации не только

существенно повышают безопасность производственных процессов, но и в целом позитивно влияют на культуру производства.

Социально-экономические исследования [12] доказывают, что формирование рискологических компетенций персонала стимулирует внедрение автоматизации и является важнейшим условием завоевания лидирующих позиций в кластере наукоемких промышленных направлений.

Готовность к профессиональной деятельности в настоящее время рассматривает в трехкомпонентной структуре – когнитивная (знания), аксиологическая (ценностные ориентации, ответственное отношение к результату труда) и праксиологическая (умения трудовых действий) составляющие.

В этой связи дополнительное профессиональное образование (ДПО) как одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, является средой в наибольшей степени соответствующей комплексному развитию компонентов готовности персонала к производственным рискам.

Так, например, как показали психолого-педагогические исследования [5, 8, 11, 10] студенты вузов еще не имеют полноценного опыта участия в производственных ситуациях и ясных представлений о возможных рисках своей профессии, а система профессионального образования (СПО и ВО) не имеет достаточных материально-производственных и временных ресурсов для формирования такого опыта, что обуславливает ее ориентиры на *формирование* компонентов готовности к производственному риску с акцентом на когнитивную составляющую. Наше мнение подтверждается статическими данными.

По данным [3] в группах будущих бакалавров инженерных направлений подготовки только 45% студентов «что-то читали или слышали» о производственных авариях в своей отрасли промышленности, но практически никто не может рассказать о них или об их причинах. 27% студентов имеют, главным образом, бытовые представления о рисках техногенного характера, поскольку сталкивались с проблемами электро-, водо- и газоснабжения, с ремонтными работами. Когнитивная составляющая готовности к производственному риску у выпускников вузов характеризуется нормативным уровнем знаний в сфере промышленной безопасности [8].

В отличие от студентов, слушатели ДПО являются непосредственными участниками производственных процессов, обладают определенным рискологическим опытом и, если не глубокими рискологическими знаниями, то достаточными сведениями о проявлениях производственных рисков.

Проблемы, которые необходимо решить в ДПО, состоят не столько в формировании комплекса рискологических знаний, сколько в формировании и развитии ценностного и «деятельностного» отношения к производственному риску.

Так, было проведено анкетирование слушателей АНО ДПО «ВЕРИФИС» Оренбургской области, осуществляющих проектирование, строительство, эксплуатацию, реконструкцию, техническое перевооружение, монтаж, наладку,

обслуживание и ремонт технических устройств, применяемых как на опасном производственном объекте, так и на других объектах промышленности и энергетики. В качестве респондентов выступили слушатели, ранее не проходившие специализированной подготовки по охране труда, технике безопасности или управлению производственными рисками.

Специалисты и руководители предприятий, как и следовало ожидать, имели практический рискологический опыт, накопленных в процессе участия, разрешения, анализа или ликвидации последствий рискованных производственных ситуаций (91% положительных ответов).

Рабочие имели практическое представление о возможных рисках при выполнении своих трудовых функций, поскольку были участниками рискованных ситуаций или ликвидаций их последствий; были осведомлены, предупреждены о таких рисках или ознакомлены под роспись; получили некоторые знания об опасностях своей профессии в системе профессионального образования; узнали о них от наставников или от других работников (71-86% положительных ответов).

В то же время уровень аварийности на предприятиях Оренбургской области остается высоким. Так, несмотря на дополнительное финансирование предупредительных мер со стороны Правительства региона (выделено более 135 млн. руб. в 2017 г.) в первой половине 2017 года в Оренбургской области отмечено более 200 несчастных страховых случаев на производстве. С тяжелыми травмами, полученными на рабочем месте, были госпитализированы 35 человек, а шесть работников скончались [13].

Среди разнообразных причин, обуславливающих возможность аварий или нарушения функционирования производства, субъективные факторы деятельности персонала занимают лидирующие позиции.

По данным статистики АО «Газпром» [14] среди причин, приведших к аварийным ситуациям, неправильные действия обслуживающего персонала составляют 30%, а грубые нарушения технологического процесса – до 25%.

На объектах электроэнергетики классифицированы виды ошибочных или неправильных действий оперативного и (или) диспетчерского персонала, являющихся результатом возникновения аварийных ситуаций с тяжелыми последствиями более чем в 35% случаев.

На промышленном производстве аварийность вызвана нарушением технологии производства работ (28%), неправильной организацией работ (28%), неэффективностью производственного контроля (13%), нарушением дисциплины и/или неосторожными (несанкционированными) действиями исполнителей работ (13%).

Анализ статистики показывает, что во всех случаях персонал и руководство предприятия были в достаточной мере знакомы с правилами соблюдения техники безопасности, но, не осознавая или не признавая степень производственного риска, нарушали и не соблюдали установленные регламенты.

В данном случае проявляется известный в психолого-педагогических исследованиях феномен асинхронного развития компонентов профессиональной компетентности. Формирование и развитие когнитивного компонента, как правило, значительно опережает процесс формирования ценностных ориентаций и умений профессиональных действий. В этой связи в условиях ДПО приоритетами учебной деятельности становятся формирование и развитие аксиологических и праксиологических компонентов профессиональной готовности персонала к производственному риску.

Такие задачи решаются в условиях АНО ДПО «Верифис» путем привлечения к преподаванию экспертов ООО «Межрегиональная инжиниринговая компания» – ведущих специалистов по негосударственной экспертизе проектной документации и результатов инженерных изысканий, экспертизе промышленной безопасности, обследованию технического состояния зданий и сооружений, работ по подготовке конструктивных решений, проведению анализа рисков, промышленной экологии, разработке специальных разделов проектной документации (охрана окружающей среды, мероприятия по обеспечению пожарной безопасности), геодезических изысканий, землеустроительных и кадастровых работ, картографических работ, а также инженерно-геофизических исследований.

Привлечение экспертов позволяет не только актуализировать рискологические знания, но и использовать современные технологии визуализации, тренингов и симуляции (рисунок 1).

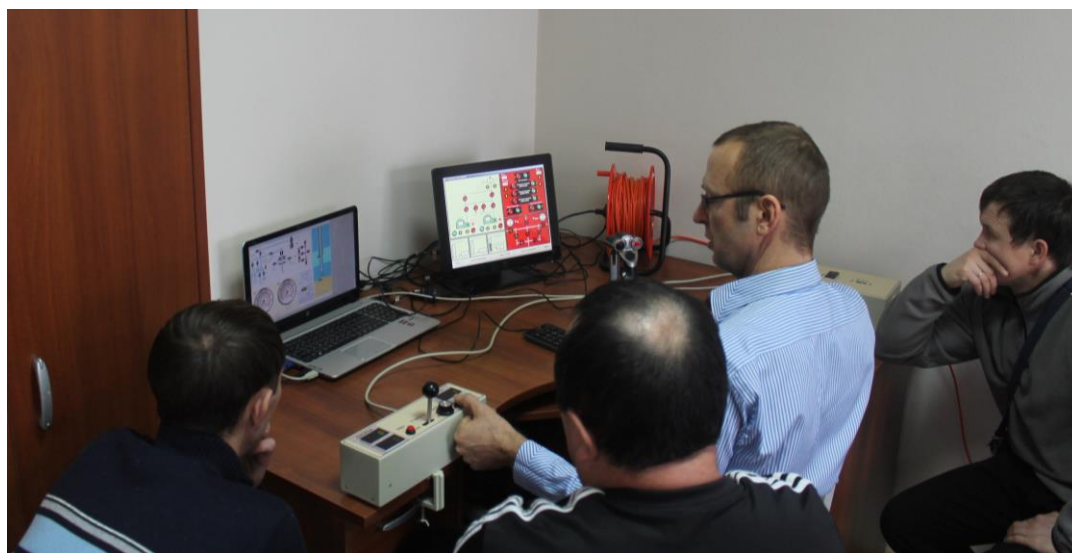


Рисунок 1 – Занятие по отработке действий в аварийной ситуации в ДПО АНО «ВЕРИФИС»

По отзывам слушателей, высокая степень компетентности экспертов, их профессиональный статус, а также насыщенность содержания учебного материалами живыми примерами действий персонала значительно обогащает занятия.

Список литературы

1. Европейские исследования в области наук о рисках «Профессии, перспективы трудоустройства, профили» [Электронный ресурс] / Н. М. Никонов, Е. Н. Никонова. – Режим доступа : elib.altstu.ru//Files/2010-04/16/Pap16.html. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2001. – Загл. с экрана
2. Belonovskaya, I. D. The Methodology of Complex Continuous Training of the Students of Technical Universities to Innovative Activities [Электронный ресурс] / I. D. Belonovskaya [et al.] // Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. - Vol 6, N 2, S3. - P. 36-42.
3. Антонова, Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история / Л.Н. Антонова // Проблемы современного образования, 2010. – С. 24-30.
4. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой, [послел. А. Филиппова]. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 381 с. : ил. – ISBN 5-899826-059-5
5. Белоновская, И. Д. Модели и технологии подготовки будущего бакалавра к управлению производственно-технологическими рисками [Электронный ресурс] : монография / И. Д. Белоновская, Е. М. Езерская. - Оренбург : ОГУ, 2016. - 220 с. ISBN 978-5-7410-1567.
6. Введение в социальную рискологию: учебное пособие / под ред. проф. В.Б. Устьянцева. – Саратов, 2010. – 196 с.
7. Давыдов, И. Н. Теоретические основы рискологии как средство оценки эффективности учебных программ и педагогических технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Давыдов. – Тула, 2001. – 22 с.
8. Днепров, С. А. Саморазвитие рискологической компетенции студентов нефтегазового комплекса на основе анализа представлений о сущности опасности и риска / С. А. Днепров, А. А. Головкина // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 1. – С. 9–16.
9. Казберюк, А.Н. Медицинская рискология: современное состояние и проблемы / А.Н. Казберюк, О.Е. Коновалов // Российский медико-биологический вестник, 2009, № 3 – С. 42-43.
10. Минкова, Е. С. Формирование готовности к риск-менеджменту инженеров по организации перевозок и управлению на транспорте в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Минкова Е. С. – Калининград, 2005. – 21 с.
11. Петрова, Е.И. Формирование эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавра технологии транспортных процессов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.И. Петрова – Калининград, 2017. – 23 с.
12. Риск-ориентированный подход при проверках работодателей [Электронный ресурс]. // Петербургский правовой портал. Режим доступа: <http://ppt.ru/news/137283> (Дата обращения 15.01.2018).

13. Сайт «Оренбургские новости». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.orinfo.ru/119204/kolichestvo-smertelnyh-sluchaev-na-proizvodstve-sokratilos-vdvoe>. (Дата обращения 11.01.2018).
14. Статистика аварий Газпром. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vawilon.ru/statistika-avarij-gazprom/#i-2> (Дата обращения 14.01.2018).
15. Статистика производственных аварий. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://enis.gosnadzor.ru/about/reports/travmatizm_2016.pdf
16. Тимофеев, С.С. Прикладная техносферная рискология: учебное пособие [Электронный ресурс] / Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2014. Режим доступа: http://www.istu.edu/docs/education/faculty/institute_entrails/bjd/magistr/038.pdf (Дата обращения 11.01.2018) – 200 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Свиридова Л.А., к.э.н., доцент
Оренбургский государственный университет**

Процессы гармонизации, трансформации, информатизации которые происходят в современном мире, не дают покоя человеку который хочет представлять собой образованного индивидуума. Неслучайно тенденция всеобщего высшего образования в настоящее время достигла своего пика. Со словами проректора по учебной работе, профессора Панковой С.В., которые она произнесла в приветственном слове к поступившим в ОГУ студентам первого курса, что «знание это та ценность, которую у вас никто и никогда не отнимет», трудно поспорить. Однако это является основанием для того, чтобы правильно и грамотно организовать учебный процесс. Всеобщее стремление к поступлению в высшие учебные заведения оправдано тем обстоятельством, что современные молодые люди хотят быть культурными, воспитанными и образованными людьми и Оренбургский государственный университет, безусловно, предоставляет им такую возможность.

В настоящее время большое внимание уделяется общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ и выпускников вузов, а также общественной аккредитации вузов. И в этой связи руководство Оренбургского государственного университета проводит большую работу для присвоения нашему образовательному учреждению статуса опорного ВУЗа региона. В свою очередь, профессорско-преподавательский состав университета должен эффективно способствовать решению такой глобальной задачи.

С 2012 года в университете начата подготовка по специальности «Экономическая безопасность», профиль «Учет и контроль в правоохранительных органах», что способствовало резкому увеличению контингента обучающихся и потребовало от профессорско-преподавательского состава кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита мобилизации своих научных и творческих сил для реализации установленной образовательной программы.

За прошедшие пять лет проведена большая работа по созданию учебно-методического обеспечения преподавания дисциплин, предусмотренных учебным планом для специальности «Экономическая безопасность», но еще много предстоит сделать для того, чтобы уровень подготовки студентов соответствовал требованиям работодателей, основными из которых должны быть правоохранительные органы нашего региона.

Сегодня очень модно принимать во внимание принятые в международной практике критерии оценивания эффективности деятельности образовательного учреждения через отраслевые рейтинги вузов, факультетов, институтов, ведущих обучение по соответствующим специальностям и образовательным программам. Особенно важным критерием плодотворной работы на благо

своего ВУЗа считается международная публикационная и патентная активность профессорско-преподавательского состава. Поэтому сотрудникам кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита предстоит большая работа в этом направлении.

Построение учебных планов и содержание образовательных программ по требованиям законодательства об образовании допускает применение формы организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе.

Модуль представляет собой часть образовательной программы, логически объединяющий необходимый материал для достижения установленных целей учебного процесса и необходимых результатов воспитания.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется организационно-методическими блоками, содержание и объем которых регулируется заведующим кафедрой на основе разработанных рабочих программ учебных дисциплин.

Образовательные модули могут формироваться по следующим принципам:

- как структурная единица учебного плана по специальности;
- как организационно-методическая междисциплинарная структура, в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой;
- как организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины [3].

В рамках реализации образовательной программы для специальности «Экономическая безопасность», на наш взгляд, необходимо сформировать модуль из нескольких дисциплин, изучение которых дает комплексное представление об учете и контроле в правоохранительных органах. Данный модуль необходимо назвать «Бухгалтерский учет и контроль деятельности правоохранительных органов» и включить в него следующие дисциплины:

- Сметное планирование в бюджетных организациях;
- Бюджетный учет и отчетность;
- АРМ в бюджетных организациях;
- Контроль и ревизия;
- Судебная экономическая экспертиза;
- Учет и контроль деятельности прокуратуры и органов внутренних дел.

Рассматривая данный образовательный модуль как организационно-методическую междисциплинарную структуру необходимо объединить преподавание материала с помощью рассмотрения результатов хозяйствования конкретного экономического субъекта одновременно всеми преподавателями. Методично, системно и коллективно преподносить основы сметного планирования, организации и ведения учета в государственном секторе, составления отчетности и контроля над деятельностью учреждений, относящихся к правоохранительным органам.

Преподавание перечисленных дисциплин образовательного модуля «Бухгалтерский учет и контроль деятельности правоохранительных органов» основывается на требованиях Бюджетного кодекса РФ, Федерального закона «О бухгалтерском учете», нормативных документов Минфина и стандартов для государственного сектора.

В рамках модернизации системы высшего образования в распоряжении Правительства РФ от 08.12.2011 г. №2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» предусмотрен переход к использованию современных методов и технологий обучения. Эти технологии направлены на непрерывное развитие и совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации. Выявление и постановка проблем, создание нового знания, направленного на их решение, поиск и обработку информации, самостоятельная и командная работа и иные компетенции инновационной деятельности это основные приоритетные способы реализации образовательных стандартов.

В этих целях в вузах, предоставляющих услуги высшего образования, профессиональной подготовки и переподготовки должно быть обеспечено внедрение кредитно-модульных технологий организации учебного процесса с индивидуальными образовательными траекториями для каждого обучающегося [2]. В настоящее время в нашем университете индивидуальную образовательную траекторию обучающемуся можно обеспечить с помощью системы «Moodle», в которой необходимо зарегистрировать свои курсы всем преподавателям нашего ВУЗа.

Актуализировать содержание образовательных программ высшего образования, в настоящее время, необходимо с учетом современного мирового уровня научных знаний и опираясь на развитие системы взаимодействия образовательных организаций с государственными учреждениями и коммерческими экономическими субъектами.

При подготовке специалистов в области экономической безопасности необходимо обеспечивать взаимодействие с государственными органами, входящими в правоохранительную систему. В настоящее время наш университет сотрудничает с Управлением МВД России по Оренбургской области, но этого недостаточно, так как количество обучающихся студентов достаточно велико, а потребность данного ведомства в практикантах ограничена. Поэтому целесообразно расширить круг организаций, желающих принять в своих стенах студентов Оренбургского государственного университета специализации «Экономическая безопасность». Например, перечень таких учреждений по Оренбургской области может быть следующим:

- Прокуратура;
- Следственный комитет;
- Полиция;
- Федеральная налоговая служба;
- Федеральная служба судебных приставов;
- Федеральное казначейство и др.

Кроме перечисленных государственных учреждений интерес представляют и крупные промышленные предприятия г. Оренбурга, которые решают вопросы экономической безопасности своей деятельности и могли бы предоставить возможность студентам изучить специфику такого управления. Наибольший интерес с этой точки зрения представляют ПО «Стрела», Газодобывающий завод, Гелиевый завод, Завод бурового оборудования, завод «Гидропресс» и др.

В статье 58 закона «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрена промежуточная аттестация обучающихся. Проводиться она может в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательным учреждением. В Оренбургском государственном университете промежуточная аттестация проводится в форме рубежного контроля по модулям, за первые 8 недель семестра и, за последующие 8 недель семестра.

Академической задолженностью признаются неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по одной или нескольким дисциплинам учебного плана при отсутствии уважительных причин [1]. Основной причиной не аттестации студентов нашего университета является большое количество пропусков учебных занятий. Отдельные студенты вообще ни разу не появляются на занятиях за весь семестр.

В этом случае они обязаны ликвидировать академическую задолженность. Иначе говоря, отработать весь пройденный материал курса дисциплины (модуля) и получить у преподавателя допуск к итоговой аттестации (экзамену или дифференцированному зачету). Других вариантов ликвидации академической задолженности в учебном процессе при очной форме обучения не предусмотрено.

Развитие стандартизированного тестирования для оценки качества освоения выпускниками образовательных программ, результаты которого должны учитываться в рейтингах образовательных учреждений не позволяет преподавателям халатно относиться к уровню подготовки студентов. И студенты, которые не стремятся овладевать знаниями и систематически пропускают учебные занятия, гарантированно должны отчисляться из университета, без всяких угроз сокращения преподавателей.

Правительством Российской Федерации планируется введение стандартизированного экзамена по разным предметам для выпускников бакалавриата и специалитета, который будет способствовать мобильности студентов внутри страны и станет индикатором качества подготовки в вузе.

В июне 2017 года в Оренбургском государственном университете в присутствии представителей правоохранительных органов, налоговой службы и общественных организаций защитили свои выпускные квалификационные работы первый набор студентов специальности «Экономическая безопасность».

Выпускные квалификационные работы, представленные к защите экзаменационной комиссии, были выполнены по заявкам исследуемых учреждений и специалистов кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита,

посвящены проблемам обеспечения экономической безопасности хозяйствующих субъектов и совершенствованию контрольно-ревизионной деятельности в государственных учреждениях.

По заявке управления по экономической безопасности и противодействия коррупции УМВД России по Оренбургской области была выполнена работа Хвалева К., она разработала авторскую методику выявления преднамеренного банкротства предприятия, которая уже принята ведомством к внедрению. Вызвала интерес у экзаменационной комиссии и работа Даниловой Е., она проводила исследования на базе центра хозяйственного и сервисного обеспечения УМВД России по Оренбургской области по вопросу эффективного использования служебного автотранспорта [4].

Председатель экзаменационной комиссии отметил уникальность образовательной программы, высокий уровень теоретической подготовки выпускников и многих из них пригласили на работу, что является критерием оценки труда специалистов кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита.

Список литературы:

- 1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016 г.) "Об образовании в Российской Федерации"*
- 2. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011г. № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года»*
- 3. Словарная статья "Модульное обучение" в Википедии*
- 4. Официальный сайт Оренбургского государственного университета.*
Режим доступа: <http://www.osu.ru/news/18906>

БАКАЛАВРИАТ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ

**Селютина Л.Ф., канд. техн. наук, доцент
Петрозаводский государственный университет**

Рабочие программы обучения студентов двухуровневой подготовки разработаны на основе анализа существующих документов и изучения требований к профессиональным задачам бакалавра [1].

Проблема качества профессиональной подготовки бакалавра-строителя является многослойной и требует целостного рассмотрения. Для достижения целей качественного образования необходимо рассматривать вопросы теоретической подготовки, структуры, содержания, критериев, объема, а также положительный опыт преподавания, накопленный в предыдущие годы. Нельзя не учитывать и противоречие между значительным ростом объемов информации, которую необходимо освоить и ограничение временными и человеческими ресурсами процесса обучения.

В статье приведен опыт преподавания дисциплин «Современные строительные материалы и изделия» (дисциплина по выбору, III курс); «Железобетонные и каменные конструкции» (IV курс); «Конструкции из дерева и пластмасс» (IV курс).

Курс «Современные строительные материалы и изделия» был разработан для ознакомления с развитием важнейшей структурной части строительного комплекса с целью приобретения студентами навыков быстро ориентироваться в новинках производственных процессов.

Фундаментом курса «Современные строительные материалы и изделия» являются знания и навыки, полученные студентами при изучении дисциплины «Строительные материалы» (в первый год обучения в университете), который включает лекционную часть и лабораторные работы. Для изучения дисциплины «Современные строительные материалы и изделия» были разработаны учебные пособия и дистанционный курс (как один из режимов использования электронного учебника). Используются данные из Интернета. На лекциях демонстрируются слайды.

На практических занятиях по дисциплине «Современные строительные материалы и изделия» обсуждаются: теплоизоляционные, кровельные, гидроизоляционные материалы, конструкции стен, покрытий, детали и узлы. Формы практических занятий по данной дисциплине разнообразны: обсуждения рефератов, дискуссии, доклады, тренировочные упражнения (с целью выбора конструкций наружной стены, кровельного ограждения). Практические занятия организованы по принципу «круглого стола», темы обсуждаются в условиях коллективной работы, обеспечивающей участие каждого студента. Принятая форма организации практических занятий отражает особенности современного профессионального общения на производстве. По всем темам курса используются альбомы заводов-производителей (PAROC, ROCKWOOL, Изорок, Пеноплекс, Изовер,

Технониколь, SHINGLAS и др.). В альбомах приведена информация о качествах материалов, схемы многослойных стеновых конструкций и покрытий. Также используются фильмы фирм-производителей продукции.

В настоящее время появляется много информации о новых материалах, влиянии условий эксплуатации на свойства, совместимости материалов в конструкциях и др. Это определило еще одну особенность практических занятий – возможность рассматривать вопросы с разных точек зрения. Такие занятия вызывают интерес у студентов.

В результате на практических занятиях студенты приобретают навыки вариантного проектирования при выборе материалов, конструкций, способов защиты от воздействий внешней среды, технологии возведения. Приобретенные знания студенты используют при выполнении курсовых проектов, выпускной работы, а затем и в профессиональной деятельности. Как показал опыт преподавания, применение дистанционного курса позволило повысить качество и эффективность учебного процесса.

Дисциплинам, которые обучают студентов конструкциям их различных материалов, традиционно отводится важная роль в формировании специалистов. Дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции», «Конструкции из дерева и пластмасс» имеют в своей структуре лекционные, практические занятия, лабораторные работы и курсовое проектирование.

Лекция – традиционная форма группового занятия. Содержание теоретического материала дисциплин было пересмотрено в связи с уменьшением количества часов.

На лекциях преподаватель сообщает материал, ориентируясь по которому, студент найдет в литературе и в Интернете нужную для усвоения информацию.

По данным дисциплинам студенты используют учебники [4], [5] и др., изданные в последние годы. В них представлены обширные материалы, которые используются и бакалаврами и магистрантами. Чтобы обеспечить подготовку специалистов, отвечающих требованиям Федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования, необходимо оперативно вносить изменения. Современный опыт строительной отрасли позволяет выполнять насыщение содержания образования новыми научными сведениями, примерами конструкций, технологиями. Такие добавления в существующие образовательные источники позволят выполнить электронный курс. К обучению по электронным учебникам готовы и студенты, поскольку и в школе и в университете приобрели опыт использования компьютерных технологий.

Известны достоинства и недостатки электронных учебников [6]. Такой электронный курс можно разработать после обсуждения преподавателями вузов.

Знания, умения и навыки, необходимые для применения в профессиональной деятельности, изучения смежных дисциплин получает студент и на других занятиях (практических, лабораторных).

Практические занятия по дисциплинам «Железобетонные и каменные конструкции», «Конструкции из дерева и пластмасс» логически продолжают работу, начатую на лекции, и предназначены для углубленного изучения дисциплины и выполнения курсовых проектов.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения задач совместно с преподавателем. Цель практических занятий – расширять, детализировать знания, полученные на лекции и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Критерием оценки практических занятий является связь теории с практикой, использование знаний в будущей профессиональной деятельности.

Лабораторные занятия занимают значительное место в подготовке специалистов. Данная форма организации учебных занятий интегрирует теоретические знания, практические умения и навыки в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. В ходе занятий формируются навыки обращения с различными приборами и техническими средствами; студенты вырабатывают умения наблюдать, сравнивать, анализировать, делать выводы, приобретают навыки самостоятельного проведения исследований, использования различных приемов измерений, оформления результатов в виде таблиц, схем, графиков. В последние годы появляются предложения о замене традиционных лабораторных работ исследованиями компьютерных моделей. Такие изменения, на мой взгляд, не принесут эффекта, который очевиден при проведении традиционных учебных лабораторных работ, близко соответствующих выполняемым на строительных предприятиях и проводимых в соответствии с ГОСТ.

При выполнении выпускной квалификационной работы студент поднимается на более высокую ступень, используя теоретические знания и практические навыки, полученные в период обучения. Лучшие работы защищают студенты, выполнявшие проекты, основанные на реальных исходных данных. Такими темами могут быть: вариантное проектирование фундаментов в сложных инженерно-геологических условиях; вариантное проектирование каркаса здания – железобетонного или металлического и др. В ряде случаев выпускная работа содержит результаты, накопленные студентами в период производственных практик. Выполнение таких проектов необходимо начинать на 3-м курсе, для того, чтобы во время выполнения курсовых проектов по конструкциям, технологии строительного производства и экономике заниматься выполнением разделов выпускной работы.

Таким образом, повышение качества образования рассматривается как непрерывный процесс, влиять на который можно на всех видах учебных занятий.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 января 2010 г. №54 « Об утверждении и введении в действие федерального государственного

образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 «Строительство» (квалификация (степень) «бакалавр»))»

2. Анисимова Т.И., Галямова Э.Х. Организация учебного процесса бакалавров средствами дистанционного обучения. Интернет журнал «Мир науки» 2016, том 4, № 3 – Режим доступа: <http://mir-nauki.com> (дата обращения: 09.12.2017)

3. Анищенко В.А., Сорокина О.А. Профессионально – ориентированные задачи как фактор развития мотивации достижений при подготовке бакалавров-строителей Режим доступа: science-education.ru > pdf/2015/6/270 (дата обращения: 08.12.2017)

4. Бойтемиров, Ф.А. Конструкции из дерева и пластмасс: учебник для вузов по направлению подготовки «Строительство»/Ф.А. Бойтемиров. – Москва: Академия, 2013. – 288 с. – 978-5-7695-9536-3.

5. Железобетонные и каменные конструкции: учебник/ О.Г. Кумпяк, З.Р. Галяутдинов, О.Р. Пахмурин, В.С. Самсонов; под ред. О.Г. Кумпяка. – Томск: STT, 2013. – 748 с. – ISBN 978-5-93629-504-1.

6. Шарапкина Е.П. Электронный учебник: что это такое? – Режим доступа: rglu.ru > upload/iblak/002/uck_2010 (дата обращения: 09.12.2017)

РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Середа М.В.

Университетский колледж ОГУ

Кардинальные изменения в обществе, связанные с переходом страны на рыночные отношения, совершенно изменяют характер и цели трудовой деятельности. Профессия в таких условиях наблюдается как причина приобретения материального удовлетворения и ожидаемого социального статуса. В последние десятилетия замечается значительный рост требований современного работодателя к высокопрофессиональной подготовке будущих выпускников учебных заведений. Молодой специалист должен быть умным, компетентным, и иметь возможность развиваться и совершенствоваться по своей профессии. Быть в постоянной готовности к различного вида переменам в быстро развивающемся мире, т.е. быть социально и профессионально подкованным.

Главными требованиями в подготовке будущих высококвалифицированных специалистов оказывается не только приобретение умений, навыков и знаний, но и быть готовым к непрерывному самообучению, исполнению творческих идей, а также углубленной научно-исследовательской работе. Следовательно, одной из характеристик улучшения качества современного образовательного процесса в наше время становится курс на развитие творческого потенциала обучающегося на всех стадиях обучения в среднем профессиональном образовании, на развитие его творческого мышления, нацеленного на реализацию нестандартных творческих задач. По ходу развития творческих способностей обучающихся очень важна роль педагога. Преподаватель выступает, как организатор творческой деятельности. От личных качеств, от уровня развития его творческого потенциала будет зависеть развитие творческих способностей обучающихся. Будущий специалист, свободно от того, занимается он с людьми или руководит технологиями, должен быть творческим исследователем.

От педагога требуется не только идеальное владение дисциплиной, которую он ведет, не только знание педагогики, современной дидактики, педагогической психологии, методики преподавания дисциплины, но и в определенной степени искусством актерского мастерства. Преподаватель - это творческая личность, которая влияет на обучающихся авторитетом, яркостью собственной креативностью. Остальной необходимой чертой является новшество - постоянный поиск нововведений. Современный педагог - это, прежде всего, координатор процесса познания, организатор и помощник обучающихся. Творческая реализация обучающихся не только возможна в процессе обучения, но и наиболее важна в процессе осуществления самостоятельной и научно-исследовательской работы.

Самостоятельная работа обучающихся - это планируемая учебная и научная работа, реализуемая по заданию преподавателя под его научным руководством.

Целью самостоятельной и научно-исследовательской работы является - научить студентов учиться и тем самым помогать увеличению качества образования, развитию творческих способностей студентов. Для успешной реализации таких задач необходимо планировать и контролировать все виды учебной и вне учебной работы со стороны учебно-методической, научно-исследовательской структуры учебного заведения, преподавателя и сотрудников. Самостоятельная и научно-исследовательская деятельность обучающихся может быть как индивидуальной, так и групповой и, разумеется, должна иметь регулярный, постоянный и усложняющийся характер, позволяющий максимально реализовать и развить творческие способности.

Основным организатором научно-исследовательской и самостоятельной работы обучающихся является педагог. Преподаватель выступает здесь не как носитель «правильного знания», а как гарант помощи в отыскании средств и методов саморазвития учащихся. Итог деятельности преподавателя, его положение, авторитет и престиж зависят от результата его работы, профессионализма индивидуально-дифференцированного и творческого, подхода к каждому обучающемуся. Из этого следует сделать вывод: перед преподавателем возникают проблемы, т.к. педагогическая теория включает обобщенные положения и методические идеи, как необходимо реализовывать обучение, а практическая часть в основном ставит такие задачи, реализация которых требует наибольшей практической подготовки, опыта, умения, педагогической гибкости и творчески подходить к их решению.

Преподаватель должен обеспечить такие условия, в которых студент ощущал бы уверенность в себе и внутреннее удовольствие. В этих условиях выступает ситуация успеха. Реализация ситуации успеха должно способствовать увеличению рабочего тонуса. Успех – понятие неоднородное, сложное, имеет разное толкование. Реализация ситуации успеха может помочь студенту поверить в свои силы. Главное, поймать в его глазах интерес, понимания и творчества и заинтересовать.

Преподаватель объединен со студентами целой системой неформальных и формальных связей, обязан видеть личность, признавать ее особенность, незаменимость, уважать чувства, мысли студентов, право на свободу выбора. Педагог должен разжечь источник внутренних сил студента, генерирующий энергию для преодоления трудностей, создавать такие условия, в которых студент ощущал бы удовлетворение и уверенность в себе, добивался успеха, реализуя ситуации успеха. Отсюда следует, лишь педагогическое творчество преподавателя, его готовность к научной реализации, постановка им нестандартных творческих задач способно проявить вдохновение и заинтересовать студента.

Педагогическое творчество также включает в себя определенные элементы новизны, но чаще всего эта новизна связана не только с реализацией

новых идей и принципов воспитания и обучения, сколько с изменением приемов учебно-воспитательной работы, их определенным усовершенствованием.

Направляя студентов на общение, преподаватель старается построить пространство для взаимопонимания и устранения барьера в процессе получения умений, навыков и знаний. В процессе беседы на уроках реализуется самооценка, самоконтроль, развивается мыслительная деятельность обучающихся. Для педагога данная работа позволяет обнаружить пробелы в объяснении материала, выявить и разъяснить наиболее сложные вопросы. Таким образом, педагог может помочь студентам выбрать путь научного исследования, определить проблему, цели и задачи исследования.

Одной из основных исходных методики воспитания является формирование личности творческой, самостоятельной, гуманной, способной ценить себя и уважать других. Личностный рост обучающихся напрямую зависит с возможностями взаимодействия с окружающим миром, культурой, другими людьми, своей совестью.

В наше время в учебных заведениях важной задачей подготовки специалистов является развитие у студентов творческого мышления. Специалист такой направленности должен владеть навыками творческого решения изобретательных задач, уметь анализировать проблему найти способ как от нее избавиться, являющийся новым и передовым (нестандартным), уметь преподнести и отстоять свое решение. Формирование у обучающихся в процессе обучения в учебном заведении творческих особенностей - одна из основных сторон профессиональной подготовки будущих специалистов.

Активация творческого мышление личности, значительно помогают и эвристические методы и принципы, предоставляющие повышение степени мотивации и эмоциональности студентов, активности и независимости их как субъектов педагогического процесса: «мозговой штурм», путь эвристических вопросов, метод инверсии, метод аналогий перехода на другую вершину решения задачи, схематического представления или метод графического, метод синектики и др.

Творческое самовыражение как процесс осуществления индивидуумом творческого потенциала, позволяет в кратчайшие сроки на этапе адаптации осуществить что-то новое и тем самым обеспечить себе кратчайший карьерный рост, становится предметом психолого-педагогических, философских, акмеологических исследований и в качестве объекта исследования выбираются взрослые люди в их самоутверждении к вершинам профессиональных качеств.

Главная причина заключается в том, что исследование творчества, а тем более установление творческих качеств оказывается процессом индивидуальным и достаточно углубленным. Обычная система обучения не всегда может развить творческое мышление, потому базируется на запоминании информации и накоплении фактов. Развивать творческое мышление - значит создавать и улучшать мыслительные операции: сравнение и обобщение, синтез, анализ, абстрагирование классификацию, планирование, и

обладать такими характеристиками мышления, как критичность, широта, гибкость, глубина, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания. На уроках необходимо тренировать креативность обучающихся, как способность к смене знаний, с помощью фантазии и воображения. Предлагая обучающимся делать задания нестандартно, конвертируя знания в необычную форму, можно проявит у них те или иные творческие способности.

Наличие творческих способностей оказывает огромную роль в жизни и самостановлении человека. Креативность и нестандартное мышление, помогают людям и в отношениях, и в работе, но что самое интересное – творческие люди могут выражать свою индивидуальность, что помогает добиться успеха в любом деле. Развитие творческих способностей – очень важная задача, ведь этот процесс охватывает все этапы само становления личности, возбуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самоутверждению, убежденность в себе. Творческая личность постоянно пытается больше узнать об окружающем мире не только в области своей основной деятельности, но и в смежных отраслях. В большинстве случаев творческий человек - это в первую очередь оригинально мыслящий человек, способный на нестандартные решения. Творческие возможности можно и нужно развивать.

Из выше сказанного, следует сделать вывод, что развитие творчества не может быть при традиционном обучении, ориентированном только на репродуктивное усвоение знаний обучающихся. Только многообразие форм и методов учебной и вне учебной работы реализовали условия для развития творческих способностей.

Способность и готовность к творчеству становятся важнейшей гранью современной личности, современного высококвалифицированного специалиста.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - Москва : Лантерна : Вита, 2015. - 150 с.
2. Аверин В. А. Психология личности: учеб. пособие / В. А. Аверин . - СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2013. - 191 с.
3. Ахметшин Р.Я. Педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 21.12.01 / Р. Я. Ахметшин. - Уфа , 2012. - 155 с.
4. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология: учебное пособие / Н. В. Басова. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. - 416 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: [учебное пособие] / В. Н. Дружинин. - 3-е изд. - СПб. : Питер, 2012. - 368 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

**Сорокина О.А.
Кумертауский филиал ОГУ**

С принятием федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) методологией формирования требований к результатам освоения основных образовательных программ предложен компетентностный подход, как комплекс позиций, которые необходимы для определения цели образования, организации образовательного процесса и оценивания его результатов.

Реализация компетентностного подхода, согласно ФГОС ВО подготовки по направлению 08.03.01 Строительство предусматривает широкое использование в образовательном процессе проектной деятельности, с целью формирования профессиональных навыков будущих бакалавров.

Проектная деятельность рассматривается как интегративное средство обучения и воспитания, направленное на развитие умений, навыков и компетенций, которые включают в себя:

- целеполагание и планирование деятельности;
- проблематизация и проектирование;
- изучение методов исследования;
- применение знаний, умений и навыков в практико-ориентированных ситуациях [3].

Одной из основополагающих характеристик человека в современной среде, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности. Одним из инновационных изменений в образовании является введение в повсеместное использования метода проектов [1].

Целью проектной деятельности на интеграционной основе является осмысление и применение обучающимися знаний, умений и навыков, приобретенных при освоении программы бакалавриата.

Компетентностно-ориентированные оценочные средства для диагностики качества инженерной подготовки будущих бакалавров-строителей должны удовлетворять основным критериям качества являются фундаментальность, профессиональная направленность.

Одной из базовых дисциплин при подготовке бакалавров строительного профиля к проектно-конструкторской деятельности является «Начертательная геометрия и инженерная графика», которая изучается в Кумертауском филиале Оренбургского государственного университета на первом и втором курсе. На первоначальном этапе обучения данная дисциплина составляет основу инженерного образования. Обучающиеся осваивают основы фундаментальных инженерно-графических знаний, навыки построения и взаимного пересечения моделей плоскости и пространства, необходимые для выполнения и чтения чертежей зданий, сооружений, на базе которых будущий бакалавр в области

строительства сможет успешно осваивать постреквизиты дисциплины: Б.1.Б.20 Основы архитектуры и строительные конструкции, Б.1.Б.23 Инженерные системы зданий и сооружений, Б.1.Б.24 Технологические процессы в строительстве, Б.1.В.ОД.1 Системы автоматизации проектирования строительных объектов, Б.1.В.ОД.5 Архитектура гражданских и промышленных зданий и сооружений, Б.1.В.ДВ.1.1 Оформление проектной документации, Б.1.В.ДВ.1.2 Графика и стандарты в курсовом и дипломном проектировании, а также выполнять расчётно-графическую часть курсовых проектов и выпускной квалификационной работы.

Дисциплина «Начертательная геометрия и инженерная графика» – это первая ступень освоения основных правил выполнения и оформления конструкторской документации.

Метод проектов в образовательных организациях всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – процесс планирования и выполнения усложняющих профессионально-ориентированных заданий-проектов. Метод проектов разбирается как способ достижения назначенной цели через подробную разработку проблемы, которая венчается реальным, практическим результатом.

К методам активизации обучения, применяемых в образовательном процессе при изучении дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» относится комплекс методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения.

Проектная деятельность есть интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе основную часть познавательной, профессионально-трудовой, ценностно-ориентационной, коммуникативной деятельности, и становится одним из наиболее значимых современных методов в образовательном процессе.

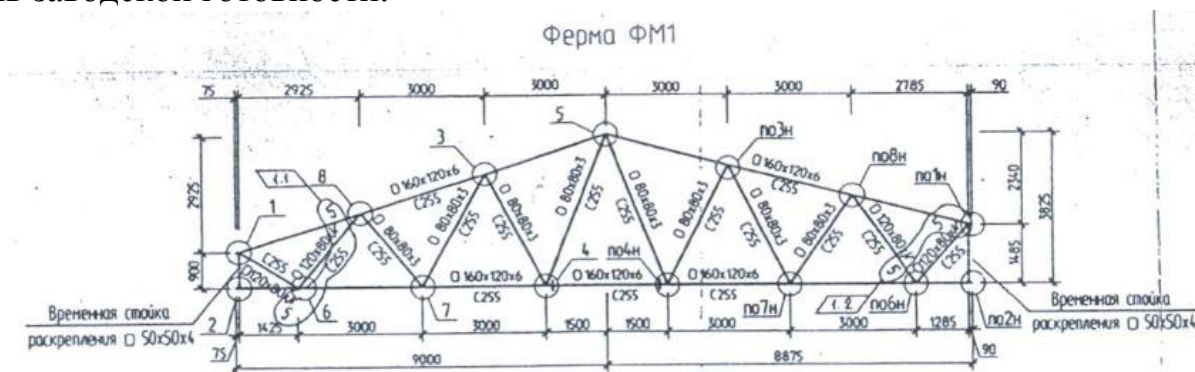
Для разработки методики обучения элементам проектной деятельности будущих бакалавров-строителей применяется метод сквозного проектирования. Данный метод распространен при проектировании объектов строительства и архитектуры и представляет собой получение результатов одного этапа проектирования и переход на следующий этап в целостной проектной среде.

Для оценки качества инженерной подготовки разработаны проектные профессионально-ориентированные задания, которые связаны одной профессиональной ситуацией. На рисунке 1 представлен фрагмент проектного профессионально-ориентированного задания. Всесторонность и точность выполнения проектного задания определяют степень разрешения данной ситуации и свидетельствуют об уровне формирования инженерной компетентности будущих бакалавров.

ПРОЕКТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАДАНИЕ

В г. Стерлитамак строится новый физкультурно-оздоровительный

комплекс с бассейном. Общая площадь ФОК 7805 кв. метров, здание спортивного комплекса переменной этажности. Конструктивная схема здания – металлический каркас, ограждающие конструкции стен – трёхслойная сэндвич-панель заводской готовности.



На рисунке изображена стропильная ферма ФМ1 с вынесением узлов фермы.

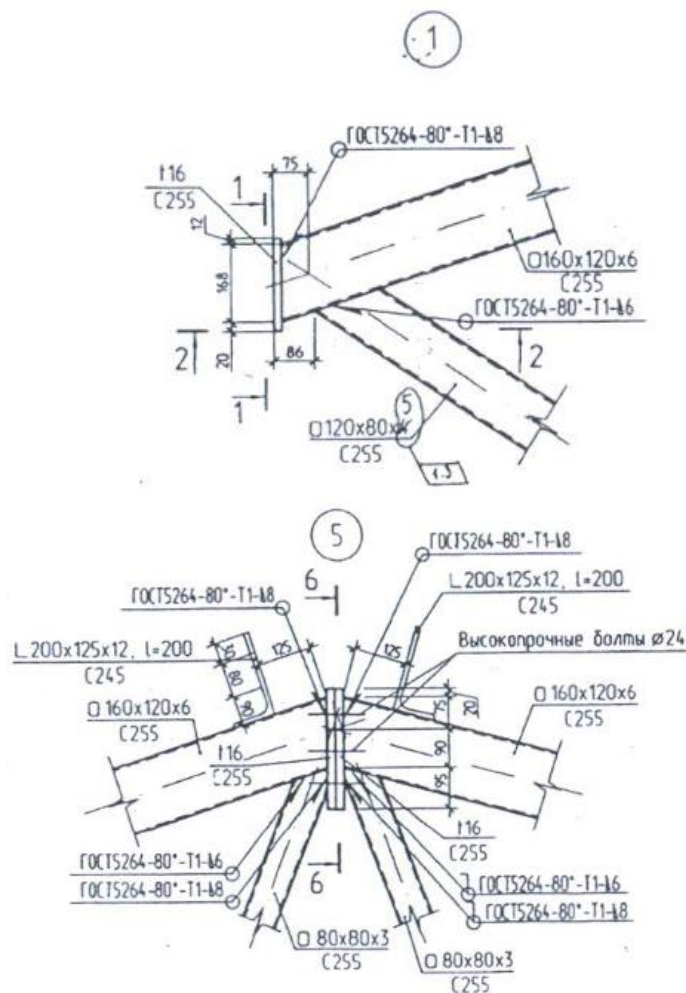


Рисунок 1 Фрагмент проектного профессионально-ориентированного задания

Среди основных современных требований к проектной подготовке бакалавров-строителей выделяют сформированные междисциплинарные знания и способности к междисциплинарным аргументациям проектных решений; способности системно и самостоятельно мыслить, выявлять и результативно находить решение производственных задач с применением компетенций, освоенных в образовательной организации; нацеленность на эффективность профессиональной деятельности; готовность к самообразованию и социально-профессиональной мобильности. Важным на сегодняшний день является прогнозирование тенденций формирования компетенций будущих бакалавров, исследование факторов, влияющих на модернизацию образовательного процесса.

Метод сквозного проектирования объектов профессиональной деятельности будущего бакалавра-строителя – это многоуровневая система воздействий преподавателя, обращённая на организацию деятельности студента по выполнению курсового проектирования и выполнению выпускной квалификационной работы, основанной на интеграции базовых дисциплин (начертательная геометрия и инженерная графика, техническая механика, сопротивление материалов) и дисциплин вариативной части (профилирующих), включающая раскрытие междисциплинарных связей и методов их осуществления на каждом этапе обучения в вузе [2].

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. «Проект-технология» в компетентностно-ориентированном образовании: Учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.А. Матвеева. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 114 с.

2. Соболева, В.В. Теоретические основы метода сквозного проектирования объектов профессиональной деятельности инженера-строителя при изучении курса общей физики / В.В. Соболева // Современные проблемы науки и образования: электрон. журн. – 2012. – № 3.

3. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. / Н.Ф. Яковлева. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Стамкулова Ш.А., Жолаушиева Р.Ш.

**Кызылординский государственный университет им.Коркыт-Ата
Кызылорда, Республика Казахстан**

Социальные и экономические преобразования в современном мире существенным образом повлияли на требования работодателей к выпускникам вузов. При необходимости использования наукоемких технологий во всех сферах производства и в условиях высокой конкуренции становятся востребованными специалистами, способные к самостоятельному анализу, переосмыслению и преобразованию накопленного опыта, готовности к самостоятельной познавательной деятельности, достаточно сформированным умением и навыком организации самостоятельной познавательной деятельности, компетентности в поиске и средствах информации.

Познавательная самостоятельность является высшей формой активности и сознательности студентов в процессе обучения. Поэтому осуществление в обучении сознательного и активного процесса неизбежно формирует такое важное качество личности, как познавательная самостоятельность, которая является важнейшей характеристикой деятельности студентов в учебном процессе. Г.Я. Шишмаренкова рассматривает познавательную самостоятельность учащихся на основе взаимодействия интегрированности в личностно-ориентированном обучении. К признакам познавательной самостоятельности относятся стремление и умение самостоятельно мыслить, самостоятельно найти подход к решению новой задачи, желание добывать и понять усваиваемые знания. Еще К.Д.Ушинский писал: «Чтобы познавательная самостоятельность стала устойчивой чертой человека, надо сформировать у него не только способность своими силами овладевать знаниями, но и потребность к самостоятельной познавательной деятельности»

Любая самостоятельная работа студента должна контролироваться. А.С. Границкая в своей работе предлагает контрольный комплекс, который обеспечивает сплошную контролируемость результатов самостоятельной работы.

Деятельность является самостоятельной, если ее составляющими элементами являются такие действия, как установление факта и его характеристика; формулирование проблемы, задачи; выдвижение гипотезы; установление существенных связей и закономерностей развития явления; определение путей поиска новых фактов, выявление их сущности на основе сравнения, сопоставления и противопоставления фактов; видение общего положения в конкретном случае; оценка решения, значимости полученного результата. Проблема активизации и развития познавательной самостоятельности рассматривалась многими думцами и психологами. Всесторонне рассматривались вопросы, касающиеся аспектов организации и

активизации познавательной деятельности, формирования и развития познавательных интересов как основы познавательной самостоятельности. Но, несмотря на глубокую изученность этих вопросов в исследованиях многих авторов, эффективность работы в учебном процессе вузов по развитию познавательной самостоятельности студентов неудовлетворительна. Проблема не только в самих студентах, но и в преподавателях вузов. Средства и новые методики обучения, использование которых направлено на активизацию и развитие познавательной самостоятельности студентов, повысят эффективность труда преподавателей. Т. И. Шамова видит путь становления познавательной самостоятельности в сочетании стремления своими силами овладеть знаниями и одновременно способами деятельности, адекватными этому процессу. Н.А. Половникова рассматривает познавательную самостоятельность как готовность и стремление учащегося своими силами продвигаться в овладении знаниями. Суть активизации познавательной самостоятельности студентов заключается в активизации их мышления, познавательного интереса и в моделировании умственных процессов, адекватных подлинному творчеству. При этом вырабатываются навыки самостоятельного поискового исследовательского подхода к решению теоретических или практических проблем. Анализ научных работ показывает, что в педагогической науке уже определились различные подходы к познавательной самостоятельности обучающихся. Так, М.И.Махмутов разработал подход к познавательной самостоятельности, основанный на интеллектуальных способностях обучаемого и его умениях, позволяющих самостоятельно учиться, добывать знания. Цель активизации познавательной самостоятельности студентов состоит в том, чтобы поднять уровень самостоятельной мыслительной деятельности студента и обучить его системе умственных действий, которая характерна для самостоятельного решения задач, требующих применения творческой мыслительной деятельности. Активизация обучающихся в процессе обучения будет правильно организована в том случае, если она обеспечивает достижение умело поставленных целей при рациональной затрате сил и в результате этого сохранение психологического равновесия и получение обучаемыми положительных эмоций.

Процесс активизации познавательной деятельности студентов предполагает:

- 1) актуализацию проблем, идей изучаемого материала и самой самостоятельной познавательной деятельности студентов;
- 2) раскрытие идей, формирование понятий, общих учебных, обобщенных и специальных умений в процессе самостоятельной познавательной деятельности;
- 3) организацию самостоятельной познавательной деятельности студентов на основе ценностных ориентаций.

На развитие познавательной самостоятельной деятельности большое влияние оказывают разные стимулы - побуждения к действиям. Потребность в познавательной деятельности вызывает различные процессы, явления, умения,

навыки и знания. К стимулам познавательной самостоятельной деятельности можно отнести всевозможные оценки личностного плана (одобрение, признание, оценку и т.п.) и влияние окружающей среды (моральное и материальное). Педагогическое стимулирование познавательной самостоятельной деятельности заключается в специальной организации учебно-воспитательного процесса, который влечет за собой решение вопросов формирования и развития мотивации, умений и навыков ведения познавательной самостоятельной деятельности.

Самостоятельная работа имеет большое значение в плане формирования познавательной активности и самостоятельности студентов. Самостоятельная работа является формой совместной единой деятельности преподавателя и студентов. Выполняя самостоятельную работу, студенты активно оперируют приобретенными знаниями, умениями и навыками, совершают поисковую деятельность. Поэтому в этой самостоятельной деятельности студентов укрепляются и взаимообуславливаются его познавательная активность и самостоятельность, а такая деятельность отличается высоким уровнем сознательности. Если в результате обучения студенты приобрели такое качество личности, как познавательная самостоятельность, то можно утверждать, что на всех этапах учебного познания реализовывался дидактический принцип сознательности, активности и самостоятельности в обучении. Познавательная самостоятельность – это прежде всего процесс познавательной деятельности, которая сосредотачивается не на самой деятельности, а на результатах, определяющих качественно новое развитие личности. Эта мысль находит своё обоснование в трудах А. Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Анализ работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, С.Л. Рубинштейна, Т.Н. Шамовой, Г.И. Щукиной позволяет признать, что познавательная самостоятельность есть личностное качество, характеризующееся стремлением и готовностью без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности. И.Я. Лернер предлагает рассматривать познавательную самостоятельность как качество личности, выражающееся в способности обучаемого собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы («сформированное у учащихся стремление и умение познать в процессе целенаправленного творческого поиска»).

Познавательную самостоятельность следует рассматривать в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристику деятельности студента в конкретной учебной ситуации и как черту личности. Самостоятельность как характеристика деятельности студента в конкретной учебной ситуации представляет собой постоянно проявляемую им способность достигать цели деятельности без посторонней помощи (П.И. Пидкасистый, И.А. Зимняя). Познавательная самостоятельность как черта личности студента (Н.А. Половникова) выражается в том, что она всегда требует активности и тем самым неизбежно выражает отношение к познанию (его цели, предмету, процессу, средствам и условиям учебной деятельности в их единстве). При

выполнении самостоятельной работы у студента больше всего проявляются его самостоятельность, само организованность, самоконтроль, стремление, мотивация, целеустремленность, воля и другие личностные качества. Это высшая форма учебной деятельности. При выполнении индивидуальных работ студенты могут полностью систематизировать приёмы учебной деятельности, сравнить и применить их в лучших соотношениях. Из внеаудиторных самостоятельных работ имеют место и такие формы, как консультации, математические кружки, математические КВН, математические беседы и др., которые стимулируют основную самостоятельную работу. Согласно точке зрения Т.И. Шамовой, познавательная самостоятельность — одно из ведущих качеств личности, проявляющееся в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Имеются следующие основные этапы подготовки и проведения самостоятельной работы:

1. Постановка и раскрытие сущности познавательной задачи.
2. Создание проблемной ситуации.
3. Повторение, обобщение, систематизация пройденного материала, связанная с предстоящей работой. Получение новых знаний с помощью педагога или путем самостоятельной работы.
4. Инструктирование студентов о последовательности выполнения заданий.
5. Планирование студентами выполняемой работы. Поиск новых способов на основе ранее усвоенных знаний, самоконтроль планирования.
6. Выполнение студентами работы в соответствии с намеченным планом на основе имеющихся у них теоретических и практических знаний, личного интереса, убеждений.
7. Самопроверка и анализ конечного результата.

Творческие самостоятельные работы исследовательского характера требуют организации творческой деятельности студентов с заранее развитым интересом к такой деятельности.

К условиям успешного формирования приёмов самостоятельной творческой деятельности относятся:

1. Тип самостоятельной работы должен соответствовать уровню познавательной деятельности студентов.
2. Репродуктивные самостоятельные работы имеют дидактические функции.
3. Частично-поисковые самостоятельные работы имеют познавательные функции.
4. Творческие самостоятельные работы имеют развивающие функции.

В процессе обучения необходимо ориентировать студентов прежде всего на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Поэтому необходимо ставить учащихся в проблемные ситуации, предложить им,

например, задачу практического содержания, для решения которой надо использовать на практике знания, данные учителем, а не просто повторить их. Необходимо соблюдать и такие традиционные правила, как «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному».

Применяя нетрадиционные формы занятия и новые педагогические технологии, можно добиться активизации познавательной активности студентов, повышения эмоциональной насыщенности занятий, которая помогает раскрыться их способностям, формировать самостоятельность, творческую активность, инициативу как устойчивые качества личности, умение творчески решать задачи; вырабатывать умение самостоятельно учиться, приобретать и углублять или пополнять знания, работать с книгой, овладевать навыками и умениями и творчески применять их на практике. Главное в деле педагога -это, вооружая знаниями, воспитать интеллектуально развитую личность, стремящуюся к познанию. В связи с этим современные требования к занятии ставят перед педагогом задачу планомерного развития личности путём включения в активную учебно-познавательную деятельность.

Список литературы

1. А.С. Границкая. *Научить думать и действовать: адаптивная система обучение в школе. Книга для учителя.* М.Просвещение 1991.175с
2. Шамова Т.И. *Проблема активизации учения школьников.* Авто.реф....д-ра пед.наук. -М., 1997. -386с.
3. Махмутов, М; И: *Проблемное обучение. Основные вопросы теории Текст.* / М.И. Махмутов. М.: Педагогика, 1975. - 368 с. Рубинштейн, С. Л *Основы общей психологии Текст.* / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: ЗАО «Издательство«Питер»,1999.720 с.Шамова, Т. И. *Активизация учения школьников Текст.* / Т. И. Шамова. М. : Педагогика, 1982. - 207 с.
4. Шамова, Т. И. *Управление образовательными процессами Текст.* / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. М. : Академия, 2002. - 384 с.
5. Шамова, Т. И. *Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности Текст.* / Т. И. Шамова. — М., 1975. 69 с.Шишмаренкова, Г. Я. *Познавательная самостоятельность старшеклассников как педагогическая проблема Текст.* / Г. Я. Шишмаренкова. Челябинск :Челяб. гос. ун-т, 1997. — 182 с.Щукина,Г.И.*Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся Текст.* / Г. И. Щукина. М. : Педагогика, 1988. - 208 с.
6. Щукина, Г. И. *Познавательный интерес в учебной деятельности школьника Текст.* / Г. И. Щукина. — М. : Знание, 1972. —'32 с.
7. Ушинский К.Д. *Избранные произведения.* – М.: Педагогика, 1968.-350с.

8. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся. –М.: Советская педагогика, 1974.№7.- С. 28-37.

9. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении Текст. / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1980. - 240 с. Половникова, Н. А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Дис. . докт. пед. наук Текст. / Н. А. Половникова. Л." : ЛГПИ, 1977. - 483 с.

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Струзберг Г.В., Кислова И.А.
Оренбургский государственный университет**

Одним из важнейших показателей успешной деятельности образовательных организаций высшего образования является показатель трудоустройства. Данный показатель входит в мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования, связан с показателями по аккредитации и лицензированию, используется в рейтингах вузов и отражается в отчетах и мониторингах университета.

Показатель трудоустройства является одним из семи показателей мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования. С 2014 года Министерство образования и науки России проводит мониторинг и анализ трудоустройства выпускников вузов на основании данных Пенсионного Фонда. Мониторинг проводится в несколько этапов. На первом этапе вузы предоставляют сведения о выданных документах об образовании с информацией по выпускникам, заполняя федеральный реестр документов об образовании. На втором этапе предоставленные сведения проверяются, группируются в пакеты по набору признаков. Сформированные пакеты передаются в Пенсионный фонд России для обработки. На третьем этапе происходит определение статистических сведений по выпускникам. На четвертом этапе проводится расчет доли трудоустройства для каждой образовательной организации. Помимо этого, проводится детальный анализ полученных от Пенсионного фонда данных в разрезе укрупнённых групп специальностей. Так, в ходе мониторинга 2016 года были проанализированы данные по трудоустройству и средней заработной плате выпускников вузов 2014 года по итогам их трудоустройства в 2015 году [1]. Пороговые значения по федеральным округам различны. Например, в Приволжском федеральном округе показатель трудоустройства составил 80 %. Итоги мониторинга по показателю «трудоустройство» Оренбургского государственного университета представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Итоги мониторинга эффективности деятельности ОГУ 2016 года

Доля трудоустройства выпускников	80 %
Доля трудоустройства выпускников очной формы, получивших образование впервые, за исключением магистров	80 %
Количество регионов, в которых трудоустроены выпускники	54
Доля выпускников, оставшихся в регионе	60 %
Средняя сумма выплат выпускникам	28 215 руб.
Доля индивидуальных предпринимателей	3 %

Вторая группа показателей трудоустройства выпускников связаны с аккредитацией и лицензированием. В соответствии с методическими рекомендациями Рособнадзора на официальном сайте университета обязательно размещение в разделе «Сведения об образовательной организации» в подразделе «Стипендии и иные виды материальной поддержки» информации «О трудоустройстве выпускников». Информация представляется в разрезе направлений подготовки (специальностей) за 3 последних года [2].

Также показатель «трудоустройство» присутствует в отчетах по самообследованию университета, кафедры, направлений подготовки (специальностей). В ежегодном отчете о самообследовании университета отражается работа в области трудоустройства выпускников в течение года и сведения о востребованности выпускников по каждому направлению подготовки и специальности.

В отчете о самообследовании кафедры отражаются «Сведения о филиалах кафедры». В отчете о самообследовании специальности (направления подготовки) находит отражение информация об «Организации практик (перечень предприятий, с которыми заключены договоры о базах практики)» и «Трудоустройство выпускников». Анализ данного показателя включает: анализ информации о трудоустройстве выпускников (доля выпускников, состоящих на учете в центре занятости), долю выпускников, трудоустроившихся по заявкам предприятий и организаций; долю выпускников, подготовленных по договорам с предприятиями (наличие целевой контрактной подготовки, связь с потребностью в специалистах по региону); отзывы потребителей, наличие (отсутствие) рекламаций на подготовку выпускников.

Кроме того, показатели, связанные с трудоустройством, учитываются и в рейтингах различного уровня (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели трудоустройства в рейтингах вузов

Организация	Показатели трудоустройства в рейтингах вузов
Агентство «Рейтер»	- перечень компаний - работодателей, тесно сотрудничающих с ОГУ - количество договоров о базах практик
Международная информационная Группа «Интерфакс»	- доля выпускников, нашедших работу по специальности в течение одного года после окончания обучения - число работодателей, принявших на постоянную работу выпускников Университета в течение одного года после окончания обучения - число соглашений Университета с работодателями об организации производственной практики - список работодателей, с которыми заключены соглашения об организации производственной практики
Международный рейтинг высших учебных заведений (ARES)	- востребованности выпускников работодателями - наличие программы по развитию взаимоотношений с потенциальными работодателями
Исследовательский	- рейтинг технических вузов России по уровню заработной платы,

центр Superjob	занятых в IT-отрасли выпускников
----------------	----------------------------------

Информация формируется либо путем прямого заполнения анкет университетами. У агентства «Рейтер» среди вопросов анкеты есть вопрос о перечне компаний - работодателей, тесно сотрудничающих с ОГУ и количестве договоров о базах практик. Международная информационная Группа «Интерфакс» запрашивает информацию одоли выпускников, нашедших работу по специальности в течение одного года после окончания обучения и осоглашениях университета с работодателями об организации производственной практики. Также организация может самостоятельно собирать информацию у потребителей. Так, исследовательский центр Superjob представил рейтинг технических вузов России по уровню заработной платы, занятых в IT-отрасли выпускников [3].

Показатели, связанные с трудоустройством, находят свое отражение и в отчетах вуза. Отчеты по показателям, связанных с трудоустройством запрашивают различные ведомства и организации: Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерство образования Оренбургской области, Министерство труда и занятости населения Оренбургской области, Центр занятости населения г. Оренбурга и Оренбургской области, Координационно-аналитический центр содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования МГТУ имени Н.Э. Баумана, профессиональные сообщества, данные по трудоустройству идут в статистическую отчетность в Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Оренбургской области.

Сегодня большое внимание уделяется прогнозным и фактическим показателям по следующим категориям выпускников: выпускники целевого приема, дети-сироты, лица с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, запрашивается информация по отдельным направлениям подготовки. Так в 2016/2017 учебном году предоставлялась информация для мониторинга обучающихся и выпускников для организаций оборонно-промышленного комплекса и корпорации «Роскосмос», о трудоустройстве выпускников ОГУ в сфере информационно-телекоммуникационных технологий.

Подводя итог, можно сказать, что участие университета в рейтингах влияет на формирование общественного мнения, повышение имиджа и репутации вуза, влияет на оценку конкурентных преимуществ образовательных организаций. Поэтому деятельность по содействию трудоустройству выпускников должна быть интегрирована в структуру университета и вестись постоянно. Она должна включать совместную работу факультетов, выпускающих кафедр, отделов. От достоверности и своевременности предоставления сведений о выпускниках зависят важные показатели эффективности деятельности вуза.

Следовательно, необходимо проводить актуализацию базы данных выпускников университета, поддерживать обратную связь с выпускниками, активизировать взаимодействие с профильными предприятиями-

работодателями с целью повышения конкурентоспособности на рынке труда и содействия трудоустройству студентов и выпускников (заключение договоров о сотрудничестве и базах практики, встречи студентов с представителями компаний, презентации предприятий, практические семинары, мастер-классы, экскурсии, выездные практические занятия, круглые стол, конференции, посещение дней открытых дверей, ярмарок вакансий, специализированных выставок, приглашение на защиты выпускных квалификационных работ).

Также необходимо предусмотреть обязательное включение в планы работы выпускающих кафедр мероприятий с участием работодателей, представителей органов исполнительной власти, общественных организаций и объединений работодателей, направленных на содействие трудоустройству студентов и выпускников.

Список литературы

1 Портал мониторинга трудоустройства выпускников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vo.graduate.edu.ru/> (дата обращения: 05.12.2017).

2 Сведения о трудоустройстве выпускников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc/4152> (дата обращения: 05.12.2017).

3 Рейтинг технических вузов России по уровню заработной платы, занятых в IT-отрасли выпускников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://students.superjob.ru/reiting-vuzov/it/> (дата обращения: 05.12.2017).

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фадеева М. Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современная педагогика рассматривает учебный предмет «Иностранный язык» как составную часть языкового образования в условиях учебного языкового дискурса, где целью языкового образования является общекультурное развитие личности с акцентом на развитие профессиональных компетенций. Компетенции составляют один из содержательных компонентов обучения, применительно к изучению иностранного языка они характеризуют определенный уровень владения языком, включающий три взаимосвязанных компетенции: языковую (или лингвистическую), дискурсивную, речевую и коммуникативную (лингвокоммуникативную). В современных литературных источниках перечень компетенции дополняется социокультурной, аналитической, стратегической, профессиональной, социальной и др. [1, 117-118].

Обучение иностранному языку студентов-экономистов подчинено общей задаче подготовки специалиста, обладающего иноязычными коммуникативными умениями в профессиональной сфере деловой коммуникации, обладающего компетенциями, необходимыми для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности, определяемых Государственным образовательным стандартом высшего образования.

Разработка учебно-методических пособий, рабочих программ осуществляется с учетом:

- 1) компетенций саморазвития (профессиональное, языковое и речевое развития);
- 2) компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности культуры, науки, истории цивилизации и собственной страны (в сравнении со страной изучаемого языка);
- 3) компетенций в устном и письменном общении: знание и соблюдение традиций родной страны и страны изучаемого языка, межкультурное общение, иноязычное и виртуальное общение;
- 4) компетенций информационных технологий: прием, переработка, выдача информации и ее преобразования; владение электронной, мультимедиа, Интернет технологиями, в том числе подготовка презентаций в Power Point, использование мультимедийных программ;
- 5) компетенций, связанных с работой в международной среде: способности работать в поликультурной среде, быть толерантным и способным к эффективной презентации своего проекта;
- 6) компетенций, связанных с работой в команде: определение границ, норм, ценностей, способности разработать цель командной деятельности и

обеспечить «живую» дискуссию внутри сообщества в режиме реального времени;

7) лингвистических компетенций: владение способностями к чтению и восприятию специализированных текстов на иностранных языках в режиме реального времени; способности к восприятию и документированию информации на иностранных языках в режиме реального времени, к представлению своих работ на иностранном языке, осуществлению презентации материала на иностранных языках.

Развитие профессионально значимых компетенций бакалавров экономических специальностей в аудиторной и самостоятельной работе по иностранному языку позволяет студентам выработать профессиональную языковую компетентность. Это такое качество личности, которое обеспечивает выпускнику возможность воспринимать, понимать и воспроизводить сообщения (тексты), содержащие, в том числе профессиональную информацию, выраженную средствами естественного языка, сохранять такую информацию в памяти и отрабатывать ее в ходе мыслительных процессов.

Для общения по электронной почте студенту необходимы речевые навыки в чтении и письме (лингвистическая и коммуникативная компетенции и компетенция информационных технологий), то есть, развивая знания, умения и навыки в области деловой иноязычной коммуникации, развиваем профессионально значимые компетенции и лингвокоммуникативную компетентность.

В языковой практике шире используются лучшие традиционные формы и методы работы, метод кейсов, проектов, ролевые и деловые игры (в том числе – Модель ООН, интеллектуальные карты, Модель ЕС), что способствует развитию у студентов профессиональной идентичности.

Целями освоения дисциплины «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» являются:

- повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования;
- овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенцией для решения социально-коммуникативных задач в различных областях (профессиональной, научной, культурной и бытовой сферах деятельности), при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Конкретной практической целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции для использования иностранного языка в профессиональной деятельности, на международной арене, в познавательной деятельности и для межличностного общения.

Для изучения дисциплин университета по английскому языку бакалавр должен владеть языковыми знаниями, речевыми умениями и коммуникативными компетенциями на момент начала обучения в бакалавриате на уровне не ниже A1 (по общеевропейской системе оценки уровней).

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей рассматривается как составная часть вузовской программы гуманитарного высшего образования, как органическая часть процесса осуществления подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком как средством интеркультурной и межнациональной коммуникации, как в сферах профессиональных интересов, так и в ситуациях социального общения.

Дисциплина «Иностранный язык» тесно связана с рядом специальных дисциплин: «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Мировая экономика», «Государственное регулирование экономики», что обеспечивает практическую направленность в системе обучения и соответствующий уровень использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, иностранный язык становится рабочим инструментом, позволяющим выпускнику постоянно совершенствовать свои знания, изучая современную иностранную литературу по соответствующей специальности, где применение необходимых компетенций (языковой, лингвокоммуникативной, профессиональной, информационной) дает возможность выпускнику вести плодотворную деятельность по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки, техники и в сфере делового профессионального общения.

Специальные требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента не предусматриваются, однако для определения уровня изученности дисциплины в университет рекомендуется проводить входное тестирование (собеседование) для определения исходного уровня коммуникативной компетенции обучающихся.

Развитие аксиологического компонента лингвокоммуникативной компетентности студентов экономических специальностей осуществляется на основе текстовой деятельности, где такой акцент содержания иноязычного образования ведет к формированию креативной установки личности, ее готовности к проблемному видению реальности, умению находить адекватные способы решения жизненных проблем.

При таком подходе готовое знание обретает личностный смысл, поскольку ценностью становятся не только результаты сами по себе, но и процесс поиска решения.

Работники современной «экономики знаний» и сектора услуг имеют дело с людьми и идеями, действуя в обстановке, где способности к нестандартному мышлению, свободным, самостоятельным суждениям просто необходимы [2; 14].

На практических занятиях активно применяются аудиовизуальные средства интеркультурного информационного пространства, газеты и журналы для самостоятельного чтения, бизнес-проекты, ставящие перед студентами актуальные задачи «скрытого» вопроса, задачи, решаемые по алгоритмам с убывающим показателем жесткости, на выработку обобщающих стратегий: «тупиковые», «конфликтные», и задачи-«парадоксы».

Освоение нового лексико-грамматического материала на занятиях и в самостоятельной работе осуществляется на основе учебно-методических пособий Фадеевой М. Ю., которые способствуют формированию личности будущего специалиста: «Learn English politeness in communication» [3], «Формирование лингвокоммуникативной культуры общения в бизнесе» [4], «Методологические аспекты при обучении иностранному языку в сфере экономики и менеджмента» [5], «Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации» [6].

Проблема формирования профессиональной лингвокоммуникативной компетентности студентов этих специальностей в области иноязычной деловой коммуникации тесным образом связана с проблемой активизации познавательной деятельности, мотивацией учения и способами обучения.

Практические пособия Фадеевой М. Ю. эффективно формируют системные, коммуникативно-прагматические, лингвокультурологические, специальные знания, языковые формы и средства, логику построения делового высказывания и умение пользоваться профессиональной терминологией.

Список литературы

1. *Щукин Энциклопедический словарь / Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.*
2. *Кирьякова, А. В. Хрестоматия по аксиологии креативности : учеб. пособие / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. – М. : «Дом педагогики», 2015. – 234 с. – ISBN 978-5-904823-17*
3. *Фадеева, М. Ю. Learn English politeness in communication : учебное пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2011. – 107 с. – ISBN 978-5-8424-0569-5.*
4. *Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры общения в бизнесе : учебное пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство ОГТИ (филиала) ОГУ, 2014. – 94 с. – ISBN 978-5-8424-0721-7.*
5. *Фадеева, М. Ю. Методологические аспекты высшего образования при обучении иностранному языку в сфере экономики и менеджмента : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 109 с. – ISBN 978-5-8424-0822-1.*
6. *Фадеева, М. Ю. Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2017. – 124 с. – ISBN 978-5-8424-0857-3.*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКОМУ ТОЛКОВАНИЮ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (А. ВОЗНЕСЕНСКИЙ)

Флоря А.В.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Для серьезного обучения студентов работе над художественным произведением недостаточно только дисциплины «Филологический анализ текста». Его следует дополнить эстетическим аспектом [см: 2; 3; 4; 5; 6]. Он касается прежде всего слова, эстетическими признаками которого считаются: невозможность слишком конкретных толкований, внешний (и часто мнимый) алогизм связей, слабое соотношение с ближайшими по семантике словами (эстетически значимое слово «служит намеком включенных мыслей, эмоций, волнений»), неразрывная связь с художественным целым [4, 21; 5, 33]. Но лингвоэстетика охватывает *все* уровни языка, чему и посвящена данная статья. При обучении лингвоэстетическому подходу полезен и специфический материал анализа — экспериментальные тексты, авторы которых раскрывают потенциал языковых единиц.

Продemonстрируем процедуру такого анализа на примере из эссе А. Вознесенского «Человек с древесным именем», посвященному К. Чуковскому.

«Он и стихи писал на каком-то лесном, дочеловеческом, тарабарском еще бормотании. По-каковски это:

Робин-Бобин Барабек

Скушал сорок человек?..

Это мир яркий, локальный по цвету, наив, блещущий и завораживающий, как заправдашняя серьга в ухе людоеда, чудовищно фантастический и конкретный мир (...) Тяга к детям была его; тягой к звену между предрациональной природой и между нами, по-человечески осмысленной.

«Его «Чукоккала» — лесная книга, где олимпийцы дурили, шутили, пускали пузыри.

Я написал в «Чукоккалу»:

Или вы — великие,

или ничегоголи...

Все Олимпы липовы,

окромя Чукоккалы!

Не хочу Кока-колу,

а хочу в Чукоккóлу! (...)

Язык его был чист, гармоничен, язык истинно российского интеллигента» [1, 472-473].

Анализировать мы будем эпиграмму Вознесенского для «Чукоккалы», однако нам очень пригодится контекст, в котором она цитируется. Вознесенский характеризует язык Чуковского, однако это — камертон и для него самого. Он хочет сказать о Чуковском языком самого Чуковского.

Вознесенский упоминает две ипостаси Чуковского: это детский писатель, изъяснявшийся «на каком-то лесном, дочеловеческом, тарабарском еще бормотании», но это и ученый-филолог, хранитель чистоты и культуры русского языка. Чуковский – литературный патриарх, олимпиец – и друг детей.

Из этой двойственности исходит Вознесенский, пытаясь определить свое отношение к нему, найти тон общения с ним. Он хочет «понравиться» Чуковскому, но еще не знает, в каком качестве: как «взрослый», умный человек или как «ребенок». Но в обоих случаях он должен очаровать Чуковского своим языком: или идеальным литературным русским, или таким же «тарабарским бормотанием». Вознесенский пробует оба стилистических регистра и, вероятно, эмпирическим путем, устанавливает, что «детский» вариант предпочтительнее.

Во-первых, рядом со старым и мудрым Чуковским он с трудом мог бы держать «серьезный» тон (сама нарочитая «серьезность» в этой ситуации выглядит ребячеством, так что Вознесенский по определению изначально оказывается в положении «ребенка»).

Во-вторых, контекст «Чукоккалы» побуждает к «несолидности» поведения, к игре и остроумию: здесь даже «олимпийцы дурили, шутили, пускали пузыри».

В-третьих, именно дети, осваивающие язык, обостренно ощущают его системность, его глубинные, фундаментальные отношения — это как мало кто другой понимал автор «От двух до пяти». Детская языковая свобода позволяет Вознесенскому проявить вполне «взрослые» качества — лингвистическую интуицию и поэтическую виртуозность. Добавим, что эти качества делают данный текст привлекательным для преподавателей стилистики и лингвоэстетики: это целый парад ярких художественных приемов, выделяемых без особого труда, ибо Вознесенский демонстрирует (Чуковскому, но косвенно и другим потенциальным читателям) свои способности.

Главная идея текста — *право на бессмертие дает только талант* — настолько тривиальна, что ее нельзя воспринимать всерьез. Подлинное содержание эпиграммы заключается в следующем: это маленький гимн во славу искусства, выраженный средствами самого искусства. Красота, изящество, остроумие, техническое мастерство, явленные в этих шести строках, свидетельствуют нам, что Поэзия — прекрасна (если даже этот несерьезный экспромт так хорош). Эпиграмму Вознесенского можно назвать *синекдохой Искусства*: за небольшим юмористическим стихотворением возникает силуэт чего-то мощного и великого.

Итак, общую концепцию своего толкования мы формулируем так: мы проследим за поиском «верного тона», за переключением «взрослого» регистра на «детский».

Здесь будет применен последовательный текстовый анализ, мы будем идти буквально от слова к слову, применяя и некоторые другие методы.

Первое слово данного текста — «или — или» — союз. Он может быть множественным, т. е. цепочку с «или» узואально можно продолжать едва ли не до бесконечности, но окказионально, в составе данного текста, данный союз

может быть только двухместным: «или вы — великие, или ничегоголи», и *tertium non datur* — третьего не дано. Как пишет Вознесенский в другом стихотворении:

Третьего не дано: или ты черевичный сапожник,

или ты чечевичный художник —

гений или

далее следует словечко, весьма любимое творческой интеллигенцией, особенно бомондом.

Отметим, что союз «или — или» у Вознесенского выдвинут в сильную позицию анафоры, которая усиливает антонимию: «великие — ничегоголи». Но это не только лингвистический, но и логический союз, синонимичный «либо — либо», выражающему отношение сильной дизъюнкции, отвергнутому, очевидно, по причине какофонии. Союз «или — или» эвфоничен: он хорошо вписывается в звуковую оркестровку первых трех строк (срав.: «*Олимпы липовы*»); автор предпочел его по этой причине, хотя его подлинное значение, конечно: «либо — либо», т. е. категорическое противопоставление.

Прервем анализ этого союза (о нем сказано еще не всё), чтобы выделить два связанных с ним момента, которые могут возникнуть при интерпретации других единиц этого текста:

а) различие между узуальным и окказиональным: узуально этот союз является многоместным, окказионально — двухместным;

б) трактовка единиц может быть не только языковой (грамматической и лингвоэстетической), но и формально-логической.

Местоимение «вы» в данном тексте может иметь окказиональное значение «мы гентильного», т. е. родового, обобщенно-личного. «Вы» прочитывается как «мы все». «Вы» нельзя прочесть как обращение к Чуковскому хотя бы потому, что в противном случае это было бы иначе оформлено: «или Вы — великий, или ничегоголь» (не говоря уже о бестактности такого варианта). Текст Вознесенского апеллирует к воображаемому собеседнику. Переносное употребление второго лица предлагает любому человеку соотнести с собой опыт автора.

Однако это «вы» способно обладать и смысловым *обертоном* (оттенком) собственно второго лица: пытаясь держать «менторский» тон, автор словно отделяет себя от своих адресатов. Обобщенный смысл фразы таков: «Любой художник — или великий, или «ничегоголь», но сам я точно знаю, к какой группе отношусь».

«Великие» — прилагательное, подвергшееся субстантивации: это обнаруживается через его сопоставление с явным существительным «ничегоголи». Семантика субстантива — «гении». Первоначальная адъективность этого слова придает ему обобщенный, категориальный характер (срав.: «ученые», «русские», «млекопитающие» и др.).

«Ничегоголи» и «великие» состоят в антонимических отношениях. С узуальной точки зрения, понятия «великий» и «ничтожный» контрастно антонимичны, т. е. между ними заключена целая гамма переходных смыслов: талантливый, одаренный, посредственный и т. д. С окказиональной же точки

зрения, «великие» и «ничегоголи» — комплементарные антонимы, т. е. в рамках этого текста между ними никаких других смыслов нет и быть не может: или одно, или другое, а третьего не дано.

Этими антонимами замыкаются строки, параллелизм которых обозначен анафорой «или — или», тем самым он усиливается. Кроме того, в этих строках «симметричны» друг другу начало и конец, потому что в состав антонимов входят фонемы и аллофоны, из которых складываются «или — или»: «в[ИЛ'И]кие — нич[И]гого[Л'И]». Эти новые «или — или» функционируют как фонетические *эпифоры*, которые дополнительно — как бы изнутри — вскрывают несовместимость данных антонимов.

«Ничегоголь» — окказиональное слово, полученное в результате *контаминации* (сложения) слов «ничего» и «Гоголь». Понятно, что оно означает ничтожество, но почему в связи с Гоголем? Не трудно догадаться, что имя Гоголя вписывает адресатов Вознесенского в литературный контекст: напомним, что «Чукоккала» — альбом, в котором оставили свои экспромты лучшие писатели России. Гоголь нужен Вознесенскому как *писатель*. «Ничегоголи» — это не просто ничтожества, а ничтожные *литераторы*, графоманы. Особая красота заключена в контрасте «ничего» — т. е. отсутствия и литературного имени, и личности — и «Гоголя» — одного из самых громких имен, одной из ярчайших индивидуальностей. Но почему *Гоголь*, а не другой, столь же знаменитый, писатель? Понятно, что в большой степени это имя мотивировано конструктивными причинами. Перед нами не просто контаминация, а *интерференция*, т. е. наложение, слов. Значит, фамилия писателя должна начинаться на *Го-*, но почему это не Гомер, не Горький и др.? Это имя должно укладываться в размер, рифмоваться, вписываться в звуковой строй стихотворения. Этих оснований для предпочтения имени Гоголя вполне достаточно, но они формальны. Нет ли других — например, семантических, причин? По-видимому, есть, и мы это покажем в дальнейшем.

Мы ни в коем случае не должны отказываться от семантической интерпретации окказионального слова, если есть возможность такого толкования, даже если формальные объяснения представляются достаточно удовлетворительными. Итак, какие коннотации может заключать в себе слово «ничегоголь»? Его экстравагантный, парадоксальный вид заставляет думать о том, что «бездарный писатель» — слишком плоский смысл для такого необычного слова. Соединение Гоголя с ничтожностью кажется даже кощунственным, если это сделано только для игры. Какие же коннотации мы можем привести в данном случае? Например, ничтожество, которое мнит себя Гоголем. Правда, не понятно, почему именно Гоголем, а не кем-то другим, но если «оно» — это ничтожество — еще и *ходит гоголем*, то здесь комментарии излишни. В самом деле: мы ведь только предполагаем, что Гоголь — имя собственное, но Вознесенский не говорит об этом прямо. Образы подлинного величия и спеси, которая ходит, «надуваясь», в данном контексте вполне логичны.

Слово «*ничегоголь*» может означать не просто ничтожность, а ее *крайнюю степень*, по аналогии с величием — крайней степенью, человеческой значимости, «*ничегоголь*» — это «Гоголь ничтожности»: он *фантастически* бездарен (потому что Гоголь — писатель фантастический). Гоголь при таком прочтении воспринимается как эталон «экстремальности», а не просто гениальности: не каждый гений жжет великолепно написанные тексты, а «*ничегоголи*» трепетно хранят свои бездарные опусы, «трясутся над рукописями». «*Ничегоголь*» — это своего рода «анти-Гоголь».

На практическом занятии один из студентов предложил неожиданную трактовку, не связанную ни с писателем Гоголем, ни с птицей гоголем: контаминацию слов «*ничего*» и «*голь*» (в том же смысле, что и «голый король»: голое ничтожество — которое нечего не может предъявить). Интерпретация остроумна, но более чем сомнительна, т. к. «*голь*» — собирательное существительное, а «*ничегоголи*» употреблены во множественном числе. Конечно, переход собирательных существительных в конкретные возможен (например, «*тварь*» — «*твари*»), но такие процессы вряд ли происходят с только что возникшими словами.

Нам больше всего импонирует следующая интерпретация: «*ничегоголь*» — это не реализовавшийся Гоголь (а «*великий*» — соответственно, реализовавшийся), Гоголь, погибший в эпигоне, в халтурщике и т. д. Первые строки эпиграммы можно прочесть так: или вы стали «Гоголем» (т. е. гением), или нет. Сопоставив эти стихи с уже цитированной эпиграммой Вознесенского:

или ты черевичный сапожник,

или ты чечевичный художник,

мы увидим, что и там Вознесенский обозначает гениальность и бездарность *гоголевскими* образами. Слово «художник» можно прочесть как «живописец». «*Чечевичный*» художник — т. е. продавший свое первородство, свой талант за «чечевичную, похлебку» — может быть воспринят как Чартков (который, кстати, разбогатев, «прошелся по тротуару гоголем, наводя на всех лорнет»). «*Черевичный сапожник*» — это не буквально кузнец Вакула, но гоголевский ореол образа не вызывает сомнений. Так мы убеждаемся, что упоминание Гоголя для Вознесенского принципиально важно: Гоголь — эталон самоотдачи художника, честного отношения к искусству. Вторая эпиграмма помогает понять первую, поскольку через гоголевское творчество напоминает о людях, раскрывших или погубивших себя, свой дар.

В подтверждение предположения, что «*ничегоголь*» означает «ничто», *поглотившее* «Гоголя». Обратим внимание на «*противоборство*» морфологии и орфоэпии в этом слове.

С одной стороны, слово «*ничего*» поглощает «Гоголя» грамматически, отбирая у него категории собственности и сингулярности («Гоголь» как наименование Н.В. Гоголя — уникализм, принципиально не имеющий множественного числа; когда мы говорим: «Гоголи» — например: «*И такие Гоголи, чтобы нас не трогали*», мы имеем в виду, конечно, не множество Н.В. Гоголей, а сатириков, причем *не похожих* на своего «однофамильца»: Гоголи,

которые не трогают, — это *не* Гоголи). Когда это слово становится нарицательным и плюральным, тем самым иллюстрируется поглощение личности безликостью, уникальности — толпой.

С другой стороны, «Гоголь» перед окончательной сдачей своих позиций как бы наносит последний удар слову «*ничего*» — на морфемном шве: заставляя <в> звучать как [г]: хотя Вознесенский этого не оговаривает, но вряд ли кому-то придет в голову прочесть это слово как «*ниче[в]оголи*». Итак, в этом окказионализме противоречива не только семантика, но и *форма*, словно хранящая на себе следы борьбы между талантом и компромиссом.

Тире в первом составном именном сказуемом «*вы – великие*» нормативно, особенно если учесть прономинативность подлежащего: выраженное личным местоимением, оно требует дополнительной пунктуационной поддержки. Однако здесь тире еще и подчеркивает категоричность противопоставления. Во втором сказуемом («*или — ничегоголи*») оно не обязательно: действует инерция первого употребления знака; но его отсутствие можно прочесть и как знак пренебрежения: перед «*великими*» делается пауза, «*ничегоголи*» упоминаются вскользь. Синтаксическая неполнота второй предикативной единицы нормативна, т. е. не является приемом, но в системе художественного текста (за счет анафоры и выделения этого сегмента особой строкой) отсутствие подлежащего укрупняется и может восприниматься, как прием: «*вы*» уничтожаются «*ничегоголями*», погибает «личность», пусть даже обобщенная.

Словом «*ничегоголи*» впервые нарушается «серьезный», «менторский» тон Вознесенского, а многоточие, следующее за этим чеканным афоризмом, снимает его «значительность». Автор словно желает насладиться эффектом, произведенным его максимой, делает паузу, но, не дождавшись эффекта, продолжает: *Все Олимпы липовы*. Эта фраза построена по модели логического высказывания: автор пытается держать тот же «менторский» тон, хотя и не без усилий. Это напоминает кантианское аналитическое суждение, не содержащее нового для нас знания — например: *Все люди смертны*. Автор изрекает это как непреложную истину. Следующей же строкой — *окромя Чукоккалы* — этот трюизм («*суета сует; все суета*») превращается в синтетическое апостериорное (т.е. основанное на опыте) суждение: «Чукоккала» — не «липова».

На то, что слово «*Олимпы*» употреблено в переносном значении, указывает плюральная форма. Понятие «Олимп» утрачивает свою уникальность. Это подчеркнуто местоимением «*все*»: «*Олимов*», оказывается, несколько. Тем самым принижается их значимость: не получив признания на одном, можно попытаться штурмовать другой. Заметим, что Вознесенский говорит об «*Олимпах*», а не о «Парнасах»: ему нужно обиталище богов, а не муз. «*Олимпы*» — это обобщенный, образ не столько искусства, сколько престижности. Литератор может быть бездарным, но модным, — однако он никогда не попадет в «Чукоккалу». Отметим, что слово «*Олимпы*», хоть и приобретает плюральность, но не теряет категории собственности: «*Олимпы*»,

хоть и не обладают фактической ценностью, по «гамбургскому счету», но престижны с официальной точки зрения.

Это слово вписано в юмористический, травестийный контекст, создаваемый не только грамматическим числом, но и сказуемым — разговорным словом. Конечно, прилагательное «*липовый*» разговорно, если оно не относительное, а качественное, употребленное в переносном значении: «не настоящий, фальшивый». На качественность прилагательного в тексте указывает его употребление в краткой форме. В данном случае краткость означает постоянство признака: это «приговор», который Вознесенский выносит «*Олимпам*».

Важнейшим приемом, который здесь применен автором, является паронимазия, т. е. игра, основанная на созвучии неродственных слов. Смысл паронимазии — неожиданное сходство, окказиональное «родство» понятий, между которыми нет ничего общего. «Вынимая» из «*Олимпов*» «*липу*», Вознесенский словно обнажает скрытую от поверхностного взгляда «внутреннюю, форму» первого слова. Подлинная суть «олимпизма», т. е. видимого успеха, — тщета. Следует сказать, что здесь очень удачно соотносятся форма к содержанию. Слово «*липа*» короче «*Олимпа*» — это, если можно так выразиться, то, что остается от него, если «отжать воду», убрать лишнее. Редукция смысла выражается через редукцию формы.

Благодаря обороту «*окромя Чукоккалы*» усиливается «несерьезность» («детскость») авторского тона. Форма «*окромя*» — диалектная, но также обще разговорная, однако в плане диахронии конечная фонема <а> возникла фонетически закономерно из Ъ, т. е. исторически не является разговорным признаком. Это разговорная черта в плане синхронии. Префикс *О-* усиливает семантику отделения (срав.: «*опричь*», «*около*»): «*Чукоккала*» коренным образом отличается от «*Олимпов*» официального признания.

Заключительная фраза «Не хочу Кока-колу, а хочу в Чукокколу!» строится на аллитерации, на анаграмме. В их основе лежит «*Чукоккала*» — предмет авторского вожделения. Автор окончательно переходит на тон капризного ребенка («*не хочу Кока-колу*»), причем этот переход рельефно подчеркивается конструктивной близостью финальных строк и начальных, в которых автор говорил «как взрослый». То и другое строится на противопоставлении, в обоих случаях, употребляются анафоры:

ИЛИ вы – великие,	Не ХОЧУ Кока-колу,
ИЛИ ничегоголи	а ХОЧУ в Чукокколу!

и окказиональные слова («*ничегоголи*», «*Чукоккола*»), которые даже отчасти созвучны. В последних строках вычленяются квази-эпифоры:

не хочу Кока-КОЛУ,
а хочу в ЧукоКОЛУ.

В первых: строках, как уже было сказано, выделяется нечто подобное — квази-эпифорическая структура:

Или вы в[И]ЛИкие,
или нич[И]гогоЛИ.

Сохраняя принцип построения речи, автор радикально меняет стиль, тон: с «серьезного» на откровенно юмористический.

Чтобы понять нежелание пить кока-колу, нужно обратиться к «культурно-историческому фону, т. е. вспомнить о стилягах. Заявляя «Не хочу Кока-колу» (обратим внимание на прописную букву, т. е. на возведение кока-колы в культ), Вознесенский тем самым фактически говорит: *я даже стилягой быть не хочу* — т. е. не хочу относиться к молодежной элите, не хочу бунтовать по-глупому и т. п. Вознесенский всегда явно симпатизировал стилягам, и в устах такого человека фраза «*Не хочу Кока-колу*» означает отказ не от газированного напитка, а от *образа жизни*. Он будто провозглашает: я отказываюсь от своей неповторимой индивидуальности и согласен стать самым заурядным гением.

Заметим, что в эпиграмме слово «*Чукоккала*», в отличие от фонового текста — эссе «Человек с древесным именем», — пишется без кавычек: *Все Олимпы липовы, кроме Чукоккалы*. Автор как бы подчеркивает, что это слово в обоих случаях означает несколько отличающиеся друг от друга вещи. «*Чукоккала*», заключенная в кавычки, — это альбом Чуковского. *Чукоккала* без кавычек — это высочайшая из вершин (срав. с «*липовыми*» «*Олимпами*»), литературный Эверест. Это, перефразируя Евтушенко, больше, чем альбом.

Затем это слово искажается: «*а хочу в Чукоккóлу*». Новый вариант соответствует новому восприятию альбома Чуковского. Это не только имитация «детского» произношения и «детского» взгляда на предмет: поэзия — большее лакомство, чем кока-кола.

«*Чукоккола*», соотносимая с «*Кока-колой*», кажется нам искрящееся, фонтанирующей жидкостью, которую не пьют, а скорее погружаются в нее («*хочу в Чукокколу*»). Это животворящий источник, Кастальский ключ, родник Иппокрены, купель, наконец. Автор жаждет нырнуть в нее, пройти «литературное крещение».

Итак, художественный текст не только выражает мысль в словах, но и создает для ее воплощения конгениальную языковую фактуру, которая и выявляется при лингвоэстетическом толковании.

Список литературы

1. **Вознесенский, А. А.** *Ров. Стихи, проза* / А. А. Вознесенский. — Москва: Советский писатель, 1987. — 736 с.
2. **Донецких, Л. И.** *Слово и мысль в художественном тексте* / Л. И. Донецких. — Кишинев, 1990. — 164 с.
3. **Донецких, Л. И.** *Эстетические функции слова* / Л. И. Донецких. — Кишинев, 1982. — 154 с.
4. **Ковтун, Л. С.** *Словарное описание семантико-стилистической*

системы писателя // Словоупотребление и стиль М. Горького / Л. С. Ковтун. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – С. 5-14.

5. Ларин, Б. А. Эстетика слова и язык писателя : Избр. ст. / Б. А. Ларин. – Л.: Художественная литература, 1974. – 285 с.

6. Фещенко, В. В., Коваль, О. В. Сотворение знака: Очерки по лингвоэстетике и семиотике искусства: Научная монография. / В. В. Фещенко, О. В. Коваль. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 640 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАСНИКА

Хажумаров М.И.

**Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Лицей №4» г. Оренбурга**

Основными целями образовательной системы любой образовательной организации являются формирование общей культуры личности обучающихся, их адаптация к жизни в обществе на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами; создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни. Содержание образования должно обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения основных общеобразовательных программ, установленных федеральными государственными образовательными стандартами; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Исследования В.И. Бойко, Ю.М. Плюснина, Г.П. Выжлецова, М.С. Кагана, А.В. Кирьяковой позволили выявить ряд педагогических условий, которые создаются в рамках реализации модели развития аксиологического потенциала и способствуют наиболее эффективному формированию ценностно-мотивационной сферы у старшеклассников в профильном обучении. При выделении условий следует учитывать их способствование развитию ценностно-смысловой сферы старшеклассников через личностно значимую деятельность, а также специфику формирования аксиологического потенциала личности в юношеском возрасте и роль профильного обучения в расширении педагогического влияния на старших школьников.

Одним из первых педагогических условий нами была выделена организация психологически безопасной образовательной среды. Согласно А. Маслоу базовой потребностью человека является потребность в безопасности, только при ее удовлетворении возникает тенденция к развитию личности. Отсутствие же условий безопасности ведет к возникновению оборонительной позиции и порождает сопротивление: внутреннее – проявляющееся в эмоциональном напряжении, негативном отношении к себе, аутоагрессии, самообвинении, уходе от контактов; внешнее – в виде нарушения дисциплины, неповиновения, непослушания. Складывающаяся ситуация препятствует полноценным межличностным взаимоотношениям, разрушая при этом личность каждого из участников процесса. Вслед за И.А. Бaeвой, под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, которое обеспечивает психологическое здоровье ее участников. В такой среде отсутствует насилие во взаимодействии, она вызывает у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды), в системе межличностных отношений данной среды удовлетворяется потребность в личностно-доверительном общении, взаимоотношения педагога и обучающихся рассматриваются как равнопартнерское сотрудничество.

Вторым выявленным педагогическим условием является активизация эмоционально-ценностного компонента в учебно-воспитательном процессе. Данное педагогическое условие является дидактической основой образования. Оно сочетает содержательные и процессуальные аспекты системы обучения и подразумевает, с одной стороны, привнесение ценностной составляющей в содержание познавательной деятельности, а с другой – создание в учебно-воспитательном процессе ситуаций стимулирующих смысловую деятельность и актуализирующих ценностно-ориентационные функции. В содержательном аспекте системообразующим началом являются ценности, а в процессуальном – эмоции. Ценности, являясь притягательными мотивами, в то же время служат побудителями эмоционально-волевых проявлений, они являются содержательной основой эмоций.

В соответствии с данным педагогическим условием организуется выбор педагогических средств, форм, методов и приемов формирования аксиологического потенциала личности старшеклассника. К ним относятся: диалог, личностно-ориентированные ситуации, ценностные проблемные ситуации, социально-образовательные проекты, проблемно-ценностные дискуссии, написание эссе, воспитывающие ситуации и т.д.

В качестве третьего педагогического условия нами было выделено обеспечение продуктивного характера учебно-познавательной деятельности. Стоит отметить, что отличительными особенностями продуктивного обучения являются: ориентация деятельности на создание социально значимого полезного продукта; объединение самостоятельной учебной деятельности и продуктивной, практической деятельности ученика в единый процесс, осмысление которого является для ученика стимулом к развитию; повышение роли ученика в формировании, реализации и оценке своей индивидуальной

образовательной траектории; изменение характера взаимодействия ученика и учителя, переход к субъект–субъектному взаимодействию. М.И. Башмаков, характеризуя продуктивное обучение, отмечает, что оно нацелено на приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностный рост и индивидуальное развитие, межличностных навыков, самоопределение участников. В рамках деятельности образовательной организации данное педагогическое условие реализуется посредством развития интереса у обучающихся к предмету путем проведения различного рода конкурсов, конференций и олимпиад, памятных мероприятий и т.д., что способствует вовлечению учеников в активную деятельность. Кроме того, реализация данного условия способствует раскрытию внутреннего потенциала обучающихся и формированию у них стремления к самоактуализации при осуществлении профессионального выбора. Реализация второго и третьего педагогических условий направлены на формирование у старшеклассников «образа мира», т.е. образа их будущего, что способствует профессиональному самоопределению.

Четвертым педагогическим условием, является актуализация деятельности по самопознанию и саморазвитию. Здесь стоит отметить, что самопознание является «запускающим механизмом» таких процессов личности как саморазвитие, самосовершенствование, самоактуализация, самореализация, самоопределение, самопроектирование и т.д., то есть тех процессов, которые связаны с деятельностью по формированию аксиологического потенциала. Кроме того, стихийное самопознание часто не приводит к значимым результатам, и данный процесс, особенно в юношеском возрасте, нуждается в тактичном психолого-психологическом сопровождении. Самопознание рассматривается нами как средство обретения психологической зрелости и путь для саморазвития личности, ее самореализации.

В процессе продвижения человека по жизненной траектории личность постигает смысл своего существования, происходят процессы самопознания, самоидентификации, саморазвития. Саморазвитие связано с деятельностным компонентом аксиологического потенциала личности и представляет собой внутреннюю деятельность, моментом движения которой является самопостроение личности.

Пятое выдвинутое нами педагогическое условие - это актуализация деятельности по формированию временной перспективы. Ученые, рассматривающие юношеский возраст в контексте временной перспективы (Н.Н. Толстых, Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.), отмечают, что в этот период она становится важным показателем личностной зрелости, приобретает особое значение в жизни, и ее формирование неразрывно связано с различными сторонами личности – когнитивной, потребностной, ценностно-смысловой, мотивационно-волевой. Вместе с тем, данное возрастное новообразование не формируется само по себе, в соответствии с некими законами возрастного развития, напротив старшеклассники испытывают значительные затруднения при определении своих жизненных целей и перспектив, которые связаны с

неадекватной оценкой собственных способностей и возможностей, неопределенностью мотивов, несформировавшейся еще личностной идентичностью. В этот период прошлое, настоящее и будущее переплетаются самым противоречивым образом; подвергается испытанию чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени; становится напряженным восприятие собственного психологического времени.

В процессе реализации данного педагогического условия старшеклассники учатся проводить саморефлексию с позиции «образа будущего», происходит осмысление, понимание того, что настоящее предопределяет будущее, осваиваются умения целеполагания и целереализации. Выполнение данного педагогического условия способствует не только формированию у старшеклассников целостного и ценностного «образа будущего», но и отвечает за реализацию целевого аспекта аксиологического потенциала.

Таким образом, выявленные нами педагогические условия развития аксиологического потенциала старшеклассников взаимодополняют друг друга. То есть эффективная реализация одного педагогического условия невозможна без реализации другого. Психологически безопасная образовательная среда является необходимой основой для содержательного построения и обогащения эмоционально-ценностного компонента образования. Вариативность и интеграция содержания, средств, форм, методов и приемов ценностно-ориентационной деятельности создает условие для обеспечения продуктивности учебно-познавательной деятельности. Первые три педагогических условия в большей степени представляют собой внешнее воздействие на субъекта. В свою очередь, четвертое и пятое педагогические условия – актуализация деятельности по самопознанию и саморазвитию и деятельности по формированию временной перспективы, направлены на актуализацию внутренних источников развития. Гармоничное сочетание двух составляющих – воздействия извне и воздействия изнутри определяет эффективность формирования аксиологического потенциала старшеклассников.

Список литературы

1. Бабаева И.А. *Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания): Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: СПб., 2002. - 386 с.;*
2. Башмаков М.И. *Что такое продуктивное обучение // Школьные технологии. 2000. - № 4. - С.4-11;*
3. Володева А.А. *Ценностные ориентации старшеклассников в современном обществе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(36). – Новосибирск: СибАК, 2014. - № 36. – С. 40-45;*
4. Гончарова Н.А. *Аксиологический потенциал надежности личности // Система ценностей современного общества, 2016. - № 44. – С. 126-132;*

5. Каган М.С. Опыт системного анализа человеческой деятельности // *Философские науки*, 1970. - № 5. - С. 43-54;
6. Кирьякова А.В. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса // *Фундаментальные исследования*, 2011. - № 3. – ч. 3. – С. 519-523;
7. Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // *Вестник ОГУ. Гуманитарные науки*. – т. 1, № 1. – С. 6-14;
8. Маслоу А. Мотивация и личность, 3-е издание. - СПб.: Питер, 2009. – 352 с.;
9. Толстых Н.Н. Жизненные планы старшеклассников. Варианты временной перспективы // *Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной*. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с. - С.25-55.

КАТЕГОРИЯ «ЖИВОГО ЗНАНИЯ» В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

**Чарикова И.Н. канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Обучение в университете во все времена исторического развития общества, в том числе и в настоящее время открывает горизонты развития и саморазвития личности посредством внедрения и популяризации знаний о мире. Однако сегодня университеты в глобальном мире сохраняться только в том случае, если они будут не только трансляторами готового знания, но станут продуцировать «живое знание». Этот эпистемический ориентир современного университетского образования в меняющемся мире обозначил профессор Института образования Лондонского университета Рональд Барнетт. По его мнению ключевые понятия «знание» и «истина», лежавшие в основе многосторонней деятельности университета со дня его основания, в изменяющемся мире приобретают иное значение с точки зрения эпистемологии: «Сегодня университет призван не только умножать схемы понимания мира, но и учить более или менее комфортной жизни в условиях радикальной неопределённости...Университет порождает сверхсложность и учит нас с ней жить»[11, с.6].

Отвечая запросам общества, в настоящее время меняется основная университетская образовательная цель, которая теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, не как процесс получения человеком готового знания, а как средство самореализации и саморазвития личности обеспечении условий для ее ценностного, интеллектуального, культурного, творческого и конкурентоспособного развития.

Знания становятся ключевым конкурентным преимуществом личности, организации, общества[8].

Научно-технический прогресс создал и далее продуцирует огромный объем образовательной информации в виде «готовых» сведений, данных, знаний. «Фатальность этой ситуации в том, что она отсылает к физическим пределам наших возможностей, которые лежат в организациях, связях нашего мозга. Мы уже вышли за эти пределы», – справедливо отмечает Рональд Барнетт [11, с.46].

Вследствие этого зачастую лучшим может оказаться (и оказывается) тот студент, у кого лучше память на «формальные», «готовые» знания, кто умеет грамотно обращаться с увеличивающимся количеством информационных данных, а вовсе не его образовательный собрат, имеющий обширный багаж личностно-центрированного, «живого», прожитого и пережитого фактом интеллектуального усилия знания. В этой связи возникает противоречие, содержательно-смысловая подмена понятия «*живое знание*», под которым зачастую подразумевается информация либо значимая совокупность данных, что не одно и то же.

Традиционный факт «крепкого» усвоения фундаментального запаса знаний имеет, конечно же, несомненно важное, однако не определяющее значение для успешной образовательной подготовки и последующей профессиональной деятельности будущего профессионала, поскольку сегодня на рынке труда крайне востребованы специалисты, склонные к постоянству самообучения, умеющие самостоятельно мыслить, анализировать, обобщать, способные добывать и творчески применять знания и, в идеале, – конструировать *собственное* знание применительно к конкретике изменяющейся проблемной ситуации.

Профессионал в своей деятельности имеет дело с множеством различных эпистемических единиц (знаний), это факты, разного рода модели и схемы, теории, методики и так далее. Степень освоения своей деятельности, то есть квалификацию специалиста - профессионала, можно характеризовать тем, как он может сам получить эти единицы, понимает ли он их строение, может ли дать им оценку, провести расчет и т.п. Это тем более важно, поскольку сегодня на рынке труда крайне востребованы специалисты, готовые к постоянству самообучения, умеющие продуктивно мыслить, анализировать, обобщать, способные добывать и творчески применять знания и, в идеале, – конструировать собственное «живое» знание применительно к конкретной изменяющейся проблемной ситуации. По мнению Виктора Петровича Зинченко, специалиста в области общей, когнитивной, инженерной и экспериментальной психологии, «живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено, ... как строится живой образ, живое слово» [3].

В этой связи современные отечественные исследователи справедливо обосновывают «необходимость тотального перехода от ранее бытовавшей схемы «предметно-информационного» образования (образования «знания опыта», репродуктивного, преимущественно прагматического, нормативного) к образованию «профессионально-деловому и перспективному», в номенклатурной типологии которого «заметное место» занимает феномен «креативного образования», ориентированного на «закрепление в профессиональном сознании» будущего специалиста «установок на поиск инноваций, анализ проблем и вариантов решений», способствующих «превращению знаний в потенциал мышления и саморазвития»[3]. Как отмечает Н.В. Громыко «постигать не только то, что известно, но и то, что неизвестно», продуктивно осваивая расширяющуюся когнитивную область «*знания о незнании*» [2]. В данном случае незнание – это не пустое понятие. Поясним это.

Недостаток сведений, необходимых для разрешения проблемной ситуации (сомнения), человек осознает как «знание о незнании». Человек знает, что он чего-то не знает, того, что ему необходимо, и пробует это незнание перевести в знание, что не всегда удается. «Знание о незнании, – пишет В.П. Зинченко, – есть условие всякого знания». «Живое знание - принципиально неполно, открыто, труднодоказуемо» [3, с. 34]. Но зато оно пронизано

переживанием, наделено личностным смыслом. «Живое знание – это вызов науке» [3].

Согласно новой концепции модернизации Российского образования в образовательной системе осуществляются преобразования, нацеленные на определение перспективных путей применения информационных технологий, повышающих эффективность выполнения функций обучения.

В педагогической науке накоплен значительный фонд знаний, необходимый для проведения специального исследования по этой проблеме. Это фундаментальные работы по:

- теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина);

- теории развития личности в учебно-познавательной деятельности (В.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Кирьякова, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый);

- теории личностно-ориентированного образования (В.Е. Алексеев, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

- теории творческой деятельности (В.И. Андреев, И.П. Волков, С.О. Граузенберг, Л.И. Новикова, Я.А. Пономарев, В.А. Сухомлинский, А.П. Тряпицына);

- специфике профессионального образования (С.И. Архангельский, С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеер, С.Е. Матушкин, А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко, В.В. Кузнецов);

- разработке специальных методов выявления экспертных знаний и их теоретико-методологическое обоснование (А.А. Асанов, 2002, Д.Ю.Кочин, 2006);

- представлению знаний на основе прямых и обратных связей, обеспечивающих взаимодействие информационной образовательной среды с встроенной технологией управления знаниями, направленной на интеграцию, накопление, поддержку и организацию доступа к знаниям (В.А. Кудинов, 2010, Дж.Харингтон, 2008);

- управление качеством образования и теория управления профессиональным образованием (А.Г. Бермус, 2002, В.П. Полуянов, 2001).

Аспекты педагогической реализации инновационных технологий проектирования в образовательном процессе имели отражение во многих исследованиях ученых. Среди педагогов, занимающихся проблемами инноваций, следует отметить Х.Барнета, Д.Гамильтона, Н.Гросса, Н.Диниксона, М.Майлза, А.Хабермона, А.В.Хуторского и др.

Анализ и синтез знаний по проблеме исследования свидетельствует о том, что на передний план образовательной работы выступает обучение принципиально новым, эпистемическим технологиям работы со знаниями: студент должен не просто что-то помнить, он должен, призван обстоятельствами времени, понимать, как возникает знание и каким образом оно может быть использовано [2, с.24].

В современной теоретико-методологической и практической плоскости усиливается позиции свободы мышления, инициативы студентов и творческой свободы действий преподавателя.

Совершенствование способов получения знаний, обновление и возникновение новых способов работы со знанием на основе информационных технологий является общезначимой особенностью современного взгляда на решение проблем профессионального образования в области проектирования. Информационные технологии, как инструменты познания, расширяют возможности получения знаний [5].

В плоскости вузовской подготовки будущих специалистов инженерного профиля, свободно ориентирующихся в усложняющемся информационном пространстве современного социума, чрезвычайно важным являются положения и векторы мыследеятельностной педагогики, ориентированные на создание принципиально новых образовательных модулей / структур – эпистемотек, своеобразных информационных «надстроек» [9]. Архитектуру информационной поддержки эпистемологического взаимодействия преподавателя и студента можно представить в виде схемы (рисунок 1).



Рисунок 1 - Архитектура информационной поддержки

эпистемологического взаимодействия преподавателя и студента

Содержанием такого взаимодействия могут быть: технологии, модели, концепции, программы, различные варианты интерактивных технологий (квесты, кейс-технологии, арт-технологии, фото-кроссы и др.). Следует заметить, что именно качественно возрастающие потребности человека являются креативным источником развития инновационного в созидательной обращенности к «живому знанию», что выступает интеллектуальным фундаментом и образовательной матрицей прогрессивного развития общества.

Список литературы

1. Асанов А.А. Методы извлечения и анализ экспертных знаний: Дис....канд.тех.наук – Москва, 2002. – 125 р.
2. Громыко, Н.В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филос. наук /Н.В. Громыко. – М., 2011. – 51 с.
3. Зинченко, В.В. Живое знание. [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук /В.В. зинченко. – М., 2011. – 51 с.
4. Кирьякова, А. В. Ценностные аспекты развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Кирьякова, Е. А. Бероева // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2016. – № 3. – С. 14–19.
5. Кочин Д.Ю. Построение баз экспертных знаний для интеллектуальных обучающих систем: автореф.дис. ...канд.тех.наук. – Москва, 2006. – 26 р.
6. Кудинов В.А. Построение информационной образовательной среды ВУЗа на основе технологий управления знаниями: автореф.дис. ...д-ра пед.наук. – Москва, 2010.– 47 р.
7. Харрингтон Дж. Совершенство управления знаниями / Дж. Харрингтон, Ф.Воул; пер. с англ. А.Л. Раскина; Под науч.ред. А.Б. Болдина – М.: РИА «Стандарты и качество», 2008. – 272 р.
8. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография. Изд-во РГПУ: Ростов –н/Д. 2002. – 288р.
9. Полуянов В.Б. Теория и практика маркетинга в управлении профессиональным образованием: Дис. ... д-ра пед.наук. – Екатеринбург, 2001. – 471 р.
10. Чарикова, И.Н. Эпистемологические ракурсы проектной деятельности студентов университета [Текст] / С.М. Каргапольцев, И.Н. Чарикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 9. – С. 15–19.
11. Barnett R. Understanding of university./ Barnett R.- Alma Mater No 6, 2008.

МЕТОДИКА КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ СПО

Чикава И.В.

Университетский колледж ОГУ, г.Оренбург

Для увеличения конкурентоспособности нашей страны в мире нужны высококвалифицированные специалисты, стремящиеся к профессиональному развитию в течение всей своей жизни, способные разрешать проблемные ситуации и принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстроменяющегося мира, что объясняет особые требования к системе среднего профессионального образования. Необходимость изменений в современном образовании диктуется объективной ситуацией формирования единого европейского образовательного пространства и накладывает определенные обязательства на нашу страну в плане подготовки выпускников СПО, которая должна быть реализована в логике единых требований, и содействия профессиональному развитию будущих специалистов в течение всей жизни.

В условиях современного образовательного процесса традиционная форма оказания помощи студентам становится малоэффективной, поэтому необходима иная продуманная организация целенаправленной помощи. Такой формой является консультирование студентов. Консультация – это дополнительная к лекциям и практическим занятиям форма работы, требующая как от преподавателя, так и от студента определенных затрат времени, дополнительной физической, умственной и психологической нагрузки. К основным функциям консультации относится помощь учащимся в глубоком и всестороннем освоении юридических наук, в организации их самостоятельной работы. Преподаватель должен использовать время, отведенное для консультации, для усвоения обучающимися методов работы над литературой, методов конспектирования рекомендованной к практическим занятиям литературы, ознакомить их с правилами оставления библиографического списка к докладам, рефератам, курсовым работам. Консультация – это время работы с обучающимися, готовящими доклады на разного уровня конференциях, с обучающимися, пишущими рефераты на определенную тему, во время консультации преподаватель может ответить на интересующие обучающихся вопросы. Консультационная работа выступает необходимой организационной основой для формирования инновационной направленности образовательной среды, может в значительной мере удовлетворить запросы педагогов, обучающихся и их родителей при условии принципов индивидуализации и дифференциации.

Именно преподаватель, выступающий в роли консультанта, помогает студентам разрешить академические проблемы в процессе обучения и выстроить маршрут их профессионального развития, то есть получить

максимальный результат от обучения в колледже, что становится особенно важным в связи с усложняющимся учебным планом и сложившейся ситуацией на рынке труда. Следовательно, изучение такого нового для российского образования феномена, как академическое консультирование, становится чрезвычайно актуальным.

Колледж – это самостоятельное образовательное учреждение повышенного типа (или структурное подразделение университета, академии, института), в котором реализуются углубленные программы среднего профессионального образования по индивидуальным учебным планам и которое обеспечивает будущим специалистам повышенный уровень квалификации. Колледжи осуществляют многоуровневую подготовку специалистов со средним профессиональным образованием, являются, как правило, многофункциональными и многопрофильными образовательными учреждениями. Многофункциональность колледжей характеризуется более широким спектром их деятельности по сравнению с техникумами как по реализации образовательных программ, так и по выполнению других функций. Колледжи реализуют программы не только среднего профессионального образования, но и начального, а также дополнительного профессионального образования.

Особенностью профессиональной подготовки в российском колледже выступает его инновационный характер, позволяющий педагогам гармонично сочетать учебно-воспитательную работу с научно-исследовательской; давать более высокое, чем другие специальные средние учебные заведения, образование; по структуре учебного процесса, формам и методам преподавания колледж приближается к вузу. В организации образовательного процесса колледж решает главную задачу – удовлетворение потребностей личности в получении широкой культурологической и качественной профессиональной подготовки. Это учебное заведение обеспечивает качественно новый, соответствующий современным требованиям уровень подготовки специалистов среднего звена практически всех отраслей производства.

В настоящее время подготовка по техническим специальностям составляет 37 %, по экономическим и гуманитарно-социальным – 28 %, по сельскохозяйственным – 7 %, по медицинским – 18 %, по педагогическим – 10 %.

В последние годы определились следующие основные направления развития содержания среднего профессионального образования:

- совершенствование перечня специальностей среднего профессионального образования;
- дифференциация содержания;
- расширение гибкости и вариативности содержания;
- гуманизация и гуманитаризация содержания;
- усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки;
- информатизация содержания;

- преемственность содержания среднего профессионального образования с другими уровнями образования

Обучение как процесс представляет собой целенаправленное, организованное с помощью специальных методов и разнообразных форм активное обучающее взаимодействие педагога и обучающегося. Обучение невозможно без одновременного осуществления преподавания и учения, без взаимодействия обучающегося и преподавателя. Эффективный процесс обучения предполагает установление субъект-субъектных отношений педагога и обучаемых. Студент выступает объектом преподавания и субъектом учения. Объектом его деятельности является содержание образования. Педагог выступает субъектом преподавания, его деятельность также направлена на содержание образования. Центральной фигурой, системообразующем началом процесса обучения СПО является преподаватель – носитель содержания образования и воспитания, организатор всей познавательной деятельности обучающихся.

Процесс обучения имеет четкую структуру, ее ведущим элементом является цель. Помимо общей и главной цели педагог постоянно ставит перед собой частные задачи по обеспечению глубокого усвоения студентами конкретных знаний, умений и навыков. Процесс обучения в системе СПО без такого элемента, как консультационная работа – невозможен.

Консультации – форма обучения, в процессе которой студент получает ответы на конкретные вопросы или объяснение сложных для самостоятельного осмысления проблем. Формы консультационной работы многообразны, каждая форма приобретает конкретную структуру, специфические черты и особенности в зависимости от содержания консультационной работы и возраста обучающихся. Правильно организованная консультация помогает студентам преодолеть трудности, возникшие при самостоятельной разработке материала, консультация весьма полезна и для студентов, которые успешно учатся, но намерены углубить и расширить знания. Преподаватель в этом случае должен посоветовать, какую научную литературу следует использовать и как ее лучше обработать и использовать.

Для продуктивной организации самостоятельной деятельности студентов проводятся различные виды консультаций. Консультации могут быть индивидуальными или групповыми.

Групповые консультации проводятся при необходимости детально проанализировать вопросы, которые были недостаточно освещены в лекциях или на семинарско-практических занятиях, а также для оказания помощи студентам в самостоятельной работе, при подготовке лабораторных, практических работ, написании реферата, курсовой или выпускной квалификационной работы, при подготовке к зачету или экзамену, в процессе прохождения практик.

Индивидуальные консультации проводятся регулярно в соответствии с установленными графиками, в часы самостоятельной работы, и носят в основном индивидуальный характер.

Со студентами, которые имеют глубокие пробелы в знаниях, а также теми, которые увлекаются научно-исследовательской работой, следует организовывать индивидуальные занятия. Каждое индивидуальное задание следует ориентировать на частный случай поиска способа решения поставленной проблемы, в процессе которого студент должен показать определенную степень интеллектуальной активности и самостоятельности. Следует учесть, что знания и опыт, приобретенные при выполнении индивидуального задания, более действенные нежели при групповой консультации.

Консультации по теоретической части курса проводятся в течение всего семестра, но посещаются они, как правило, только теми обучающимися, которые занимаются планомерно и систематически. Посещение консультаций значительной массой студентов начинается во второй половине и в конце семестра, когда они готовятся к сдаче зачетов и экзаменов. Наиболее ценны консультации, не связанные с учебными занятиями, относящиеся к самостоятельной работе обучающегося в интересующей его научной области. Такие консультации проводятся по курсовому и дипломному проектированию и приобретают характер индивидуальных занятий. Они помогают обучающемуся избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения. Консультации проводятся для всех желающих, но отдельные преподаватели предметно-цикловой комиссии (далее ПЦК) юридических дисциплин делают их обязательными, - в этом случае они посвящаются определенным темам, по которым требуется наиболее серьезная подготовка обучающихся.

Использование информационных технологий в учебном процессе открывает для преподавателей и студентов новые формы для проведения консультаций. Доступность электронной консультации открыло возможность к более частому обращению за помощью к преподавателю. Эффективность консультативной помощи в зависимости от формы ее организации в большей степени зависит от способности студента сформулировать, возникшую при самостоятельной работе проблему, и понять описанные преподавателем пути ее разрешения.

Эффективная подготовка обучающихся невозможна без их целеустремленной самостоятельной работы. При этом, безусловно, нельзя обойтись без живого общения, без консультирования со стороны преподавательского состава. Самостоятельная работа студентов является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний (в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем), а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. Она организуется, обеспечивается и контролируется соответствующими кафедрами.

Самостоятельная работа студентов предусматривает, как правило, написание рефератов, выполнение расчетно-графических задач,

вычислительных работ, моделирования и других творческих заданий в соответствии с учебной программой (тематическим планом изучения дисциплины). Основная цель этого вида занятий состоит в обучении студентов методам самостоятельной работы с учебным материалом.

Самостоятельная работа в Университетском колледже ОГУ рассматривается, с одной стороны, как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства преподавателя, а с другой – как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации. В качестве главного признака самостоятельной деятельности рассматривается не то, что обучающийся колледжа работает без помощи преподавателя, а то, что каждое действие, выполняемое им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил. Самостоятельная работа студентов в Университетском колледже ОГУ упорядочена и систематизирована. Деятельность преподавателя и деятельность студента взаимосвязаны, преподаватель выходит на сопровождение деятельности студента.

Новые и, надо сказать, широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с появлением на рабочих местах слушателей компьютеров и автоматизированных обучающих систем. Их использование на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя позволяет:

- расширить информационную базу учебных занятий;
- повысить активность обучающихся: из «пассивных поглотителей информации» они превращаются в ее «добытчиков»;
- развивать способности к анализу и обобщению, улучшать связность, широту и глубину мышления;
- облегчить усвоение абстрактного материала, представить его в виде конкретных образов;
- приучить студентов к точности, аккуратности, последовательности действий;
- развивать самостоятельность.

Выход на новое качество подготовки будущих специалистов в Университетском колледже ОГУ видится в переориентации учебных планов на широкое внедрение самостоятельной работы студентов, в том числе на младших курсах; в переводе наиболее «продвинутых» обучающихся на индивидуальные планы обучения, вовлечении их в научно-исследовательскую работу студентов.

В целом ориентация учебного процесса в Университетском колледже ОГУ направлена на самостоятельную работу обучающихся и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение часов на самообразование студентов;
- организацию постоянных консультаций, выдачу комплектов заданий на самостоятельную работу заранее или поэтапно;

- создание учебно-методической и материально-технической базы колледжа (учебники, учебные и учебно-методические пособия, компьютерные классы и т.п.), позволяющие самостоятельно осваивать дисциплину;
- развитие систем дистанционного и открытого образования;
- доступность лабораторий и специальных аудиторий для самостоятельной работы обучающихся;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

Опыт организации в Университетском колледже ОГУ самостоятельной работы студентов и консультационной работы преподавателя показывал, что консультирование необходимо осуществлять по образовательному запросу студента: информационному, технологическому, психологическому и др.

Научно-методический опыт использования консультативной работы преподавателя юридических дисциплин Университетского колледжа ОГУ благотворно влияет на развитие общих и профессиональных компетенций, определенных ФГОС СПО.

Важнейшая цель учебного процесса в СПО является – подготовка самостоятельно мыслящего специалиста, способного к быстрой адаптации в современном меняющемся мире. Для достижения этого результата необходима собственная деятельность обучающегося. Один из путей приобретения студентом многообразного опыта – включение его в консультационную работу.

В общем виде функции преподавателя-консультанта могут быть представлены следующим образом:

- оказание помощи студенту в разрешении проблем, связанных с учебой, личными проблемами;
- поддержка и сопровождение во время обучения и др.;
- помощь в написании докладов, научных публикаций, статей.

Необходимо отметить, что для эффективного выполнения своих обязанностей преподаватель-консультант должен встречаться со студентом не менее четырех раз в год, в частности, для формирования образовательного маршрута студента на предстоящий семестр, в конце каждого семестра для подведения итогов семестра, чтобы найти возможности улучшения полученных результатов. При этом на первом курсе обучения частота и количество встреч должны быть больше, чем на последующих курсах. Во взаимодействии с преподавателем студент равноправен, более того, при самостоятельном выборе своей образовательной траектории студент получает возможность удовлетворения своих запросов, т. е. построения себя как профессионала. Общение преподавателя-консультанта и студента может проходить с помощью электронной почты, телефона и при личном контакте (как в группе студентов, имеющих схожие проблемы по решению похожих вопросов, так и индивидуально). Преподаватель-консультант обязан представлять академические интересы студентов и курировать их от первого до последнего курса, регулярно проводить консультации, отвечать на вопросы студентов, при

этом консультант не решает академические проблемы студентов, он помогает, направляет, дает советы, обеспечивает необходимой информацией. Таким образом, преподаватель-консультант оказывает поддержку, отслеживает процесс продвижения студента, помогает принять решение в сложной ситуации, сделать выбор, но не делает его за студента.

Таким образом, произошел поворот к личности студента, центральным понятием стало именно развитие обучающегося. Используя консультирование преподаватели создают условия для того, чтобы студенты СПО сами получали опыт от нахождения в образовательном учреждении, тем самым развивая их самостоятельность. Вместе со своими консультантами студенты определяют факторы, которые ведут к успешной деятельности.

Построение эффективной системы консультирования в России позволит решать проблемы развития и обучения будущих специалистов внутри образовательной среды учреждения СПО, избежать необоснованной переадресации проблемы студента администрации колледжа, сократить число студентов, подлежащих отчислению из образовательного учреждения. Интенсивное развитие теории и практики консультирования в последние годы связано с расширением представлений о целях образования. При таком подходе консультирование уже не может рассматриваться как «сфера обслуживания», но выступает как неотъемлемый элемент системы образования.

Список литературы

- 1 *Полуянов, В.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов / В.Б. Полуянов, Н.Б. Перминова // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – № 1 (39). – С. 112-125.*
- 2 *Гойдина, Н.А. Организация самостоятельной аудиторной работы студентов / Н.А. Гойдина. - Москва: Эксмо-Пресс, 2009. – 228 с.*
- 3 *Ведерникова, Е.Г. Развитие познавательной активности студентов в процессе обучения и внеаудиторной деятельности через активизацию мышления / Е.Г. Ведерникова. - Москва: Эксмо, 2012. – 236 с.*
- 4 *Лесик, И.С. Организация самостоятельной работы студентов как одно из условий усвоения профессиональных компетенций / И.С. Лесик. - Москва: ПРИОР, 2013. – 209 с.*
- 5 *Марохонько, О.И. Организация самостоятельной работы студентов / О.И. Марохонько. - Москва: Эксмо-Пресс, 2010. – 304 с.*
- 6 *Кремнева, Т.В. Способы активизации познавательной деятельности студентов / Т.В. Кремнева. – Москва: Инфра-М, 2012. – 321 с.*
- 7 *Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебное пособие для педвузов /Н.А. Морева.-2-е изд.- Москва: Интер-Сервис, 2011. – 229 с.*

- 8 Савельева, Н.Ю. Справочник руководителя среднего специального учебного заведения / Н.Ю. Савельева.- Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 329 с.
- 9 Галицких, Е. Организация самостоятельной работы студентов / Е.Галицких // Высшее образование в России. - 2014. - № 6. - С.160-163.
- 10 Жураковский, В и др. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В. Жураковский // Высшее образование в России. - 2003. - № 2.- С. 45-49.
- 11 Ларионова, Г. Организация самостоятельной работы студентов / Г. Ларионова // Педагогика. - 2013. - № 4. - С.107-109.
- 12 Пурин, В.Д. Педагогика среднего профессионального образования / В.Д. Пурин. –Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 383 с.
- 13 Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие / Л.Г. Семушина, Н.Г.Ярошенко. – Москва: Дело, 2011. – 104 с.
- 14 Митросенко, С.В. Педагогика среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие / С.В. Митросенко. – Красноярск: Краснояр.гос.ун-т., 2016. – 221 с.
- 15 Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учебно-методическое пособие / Н.А. Морева Н.А. – Москва: Инфра-М, 2014. – 128 с.
- 16 Рыбакова, Н.Н. Роль самостоятельной работы студентов в современном профессиональном образовании / Н.Н. Рыбакова // Вестник. - Новосибирск: Изд-во СибАДИ, 2011. – № 1 (19). – С. 89-96.

СРАВНЕНИЕ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТРЕНИНГОВЫХ И КЛАССИЧЕСКИХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ

Шипуля А.Б.

Оренбургский государственный университет

В данном тексте представлено сравнение классических и тренинговых форм обучения в аспекте взаимодействия

А.Н. Леонтьев рассматривает в диалектическом плане категорию взаимодействия, подчеркивая его специфику в мире живой материи. «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел» [7]. Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Взаимодействие – это согласованная деятельность для достижения совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [2].

Рассматривая классические формы обучения, в данной работе, мы подразумеваем ту их часть, которая характерна для высшего образования, а именно групповое обучение в лекционно-семинарской системе с конкретными формами организации обучения в виде лекций и семинаров (это не полный перечень возможных форм обучения, но наиболее часто встречающийся).

Говоря о тренинге мы будем подразумевать те его формы, которые возможны для применения в высшем образовании, бихевиоралистический (поведенческий) и динамический подходы (ориентированный на групповые процессы) с классической структурой построения тренинга (знакомство, введение, разминка, основное действие, обсуждение, заземление, завершение).

Взаимодействие, в учебном процессе, подразумевает взаимное влияние его субъектов друг на друга с целью последующего изменения, обмена и возникновения новых когнитивных, эмоционально-волевых и ценностно-ориентационных образований с обеих сторон.

Субъектами взаимодействия являются преподаватель/тренер с одной стороны и студент/участник тренинга с другой, также, можно рассматривать группу как субъект, но это отдельная тема для изучения. Формы и средства взаимодействия обусловлены ролевыми позициями субъектов, индивидуальные особенности и жизненный опыт могут повлиять на способ их реализации в виде выполнения конкретной деятельности.

Ниже, в таблицах 1 и 2, приведены примеры основных видов деятельности субъектов взаимодействия. Однако, мы указали только те виды деятельности, которые присутствуют непосредственно во время взаимодействия. Поэтому, действия предшествующие взаимодействию (подготовительный этап) и происходящие после него не были включены в данные таблицы, но это не говорит о меньшей важности или влиянии на результат.

Таблица 1. Перечень видов деятельности преподавателя и тренера.

Субъект	Форма работы	Деятельность	Субъект	Форма работы	Деятельность
Преподаватель	Лекция	Информирование	Тренер	Тренинг	Модерирование групповых процессов
		Структурирование материала			Структурирование материала
		Мотивирование			Информирование
	Семинар	Контроль			Контроль
		Оценивание			Коррекция
					Коммуникация

Таблица 2. Перечень видов деятельности студента и участника тренинга.

Субъект	Форма работы	Деятельность	Субъект	Форма работы	Деятельность
Студент	Лекция	Структурирование материала	Участник тренинга	Тренинг	Коммуникация
		Усвоение материала			Практика навыков
		Уточнение материала			Анализ материала
	Семинар	Поиск материалов			Структурирование материала
		Структурирование материала			Обмен информацией
		Изложение материала			

Как можно видеть из таблиц, соотношение основных видов деятельности при взаимодействии в образовании, различается в зависимости от формы обучения. Так, в количественных показателях видов деятельности тренинг опережает лекции и семинары (если рассматривать их по отдельности), независимо от субъектов взаимодействия. Это объясняется самой структурой тренинга, где получение новых сведений, практика и демонстрация результатов происходят одновременно и не разбиты на отдельные занятия как в классических формах образования. С другой стороны, разделение на лекции и семинары позволяет сконцентрироваться на отдельных процессах и видах деятельности субъектов взаимодействия.

Помимо деятельного компонента при сравнении классических и тренинговых форм обучения следует рассмотреть и другие аспекты. Одним из таких аспектов является превалирующая активность субъектов взаимодействия. В условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Активность, по утверждению И.А. Зимней, есть

основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи [2]. Несмотря на то, что взаимодействие двусторонний процесс, вклад сторон и активность в самом процессе может быть не равномерна. Так, по нашим оценкам, на лекционных занятиях вклад преподавателя составляет 75% от процесса взаимодействия. В то время как на семинарских занятиях, только за преподавателем остается около 25% активности. На тренинге ситуация выглядит более однородно, и соотношение активности тренера и участников соотносится, примерно, 50 на 50.

Как можно видеть, в отдельных формах работы, соотношение активности различно, но при сравнении моделей в целом они уравниваются.

Важно понимать, что при сравнении классических и тренинговых форм обучения в целом, будет некорректно выяснять какая из них эффективнее. Происходит это, прежде всего по причине различной ориентированности данных направлений. Так, классические формы обучения направлены, прежде всего, на передачу и освоение теоретических знаний. Тренинг, в свою очередь, нацелен на приобретение практических навыков и компетенций.

Подводя итоги можно заключит, что тренинговые и классические формы обучения достигают максимальной эффективности при соответствии их содержания целям образовательного процесса. Они имеют отдельные наборы видов деятельности, по средствам которых осуществляется взаимодействие, а также различаются соотношением активности субъектов взаимодействия.

Список литературы

1. Берч, П. Тренинг / П. Берч. — СПб: Издательский Дом «Нева», 2003. — 160 с.
2. Витвицкая, Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса: : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – Оренбург. – 2012. – 41 с
3. Исурина, Г.Л. Групповая динамика в тренинговых группах / Г.Л. Исурина. // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 31–44
4. Козленкова, Е.Н., Ушатова И.В. Проблема применения тренинга в процессе подготовки специалистов / Е.Н. Козленкова, И.В. Ушатова. // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2009. № 5. С. 121–123.
5. Корнеева, Е.Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия / Е.Н. Корнеева. // Ярославский педагогический вестник / 2014 / №4 – Том 2 – С. 264-268.
6. Кузнецов, В.В. Корпоративное образование / В.В.Кузнецов. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2010.– 227с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. –М.: Бахрах-М, 2001. – 304 с.