

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный университет»**

16+

ISSN 2312-2374

**ИЗВЕСТИЯ
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИКА

Выпуск 2

**Тула
Издательство ТулГУ
2018**

Председатель

Грязев М.В., д-р техн. наук, проф., ректор Тульского государственного университета.

Заместитель председателя

Кухарь В.Д., д-р техн. наук, проф., проректор по научной работе.

Ответственный секретарь

Ивутин А.Н., канд. техн. наук, доц., начальник Управления научно-исследовательских работ.

Главный редактор сборников «Известия Тульского государственного университета»

Прейс В.В., д-р техн. наук, проф., заведующий кафедрой.

Члены редакционного совета:

Батанина И.А., д-р полит. наук, проф., –

отв. редактор серии «Гуманитарные науки»;

Берестнев М.А., канд. юрид. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 2. «Юридические науки»;

Борискин О.И., д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Технические науки»;

Егоров В.Н., канд. пед. наук, доц., – отв. редактор

серии «Физическая культура. Спорт»;

Заславская О.В., д-р пед. наук, проф., –

отв. редактор серии «Педагогика»;

Качурин Н.М., д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Науки о Земле»;

Понаморева О.Н., д-р хим. наук, доц., –

отв. редактор серии «Естественные науки»;

Сабина А.Л., д-р экон. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 1. «Экономические науки».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Ответственный редактор

Заславская О.В., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Заместитель ответственного редактора

Ермаков В.А., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Ответственный секретарь

Ранних В.Н., канд. пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Члены редакционной коллегии:

Дмитриев Н.А., канд. пед. наук (Правительство Тульской области, г. Тула);

Иванова В.И., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула);

Константинова Л.А., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула);

Романов В.А., д-р пед. наук (Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула);

Рангелова М.Е., д-р пед. наук (Софийский государственный университет «Святого Климента Охридского», Болгария, г. София);

Сапогова Е.Е., д-р психол. наук (Московский государственный педагогический университет, г. Москва);

Ядвиршиц Л.А., д-р пед. наук (Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, г. Брянск).

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ № ФС77-61103 от 19 марта 2015 г.

Подписной индекс сборника 43124 по Объединённому каталогу «Пресса России».

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕМОНСТРАЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

А.В. Ахромешин

Рассматриваются вопросы улучшения продуктивности учебно-воспитательного процесса путем применения наглядно-демонстрационного метода обучения при подготовке бакалавров техники и технологии по направлению «Техническая эксплуатация автомобилей»

Ключевые слова: наглядно-демонстрационный метод, обучение бакалавров, технология обучения.

В настоящее время актуально стоит вопрос повышения интереса студентов вузов к изучаемым предметам и дисциплинам. Основными компонентами дидактической системы одновременно с целями, содержанием, формами и методами обучения, являются технические средства обучения (ТСО).

Сегодня одна из самых важных задач преподавателя заключается в том, чтобы сделать изучаемый предмет интересным для студента, повысить посещаемость лекций и практических занятий, а также улучшить качество получаемых знаний и укрепить остаточные знания выпускников вуза.

Новейшие технологии учебного процесса требуют применения технических средств обучения, которые позволяют: разнообразить педагогический, технологический инструментарий преподавателя; автоматизировать и систематизировать процессы администрирования, избавляют от монотонной рутинной работы, а также способствуют повышению методического мастерства преподавателя; появлению нового электронного педагогического инструментария; использованию электронных учебных курсов, лекционных и практических программ, тестирования.

Технические средства обучения - это устройства, помогающие преподавателю обеспечивать студентов учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения.

Применение современных средств образовательного процесса в значительной степени улучшает качество учебного процесса, повышает интерес студентов к обучению и качество полученных знаний. В этом состоит социальная и профессиональная значимость темы исследования, а также его актуальность.

Фундаментальными исследованиями по внедрению технических средств обучения в учебный процесс занимались такие ученые, как: С.И. Архангельский, Н.П. Ивашкевич, Т.В. Ильясова, Г.В. Карпов, А.Г. Молибог, Л.П. Прессман, И.И. Тихонов, Н.М.Шахмаеви др., которые определили общие дидактические основы применения ТСО в учебном процессе.

Эти исследователи установили прямую связь между использованием ТСО и качеством усвоения знаний обучающимися, т.е. способностью выполнять некоторую целенаправленную систему действий по решению определенного класса задач на основе информации, сообщенной в процессе обучения.

При внедрении технических средств в учебный процесс автор использует **наглядно-демонстрационный метод обучения** - метод обучения, при котором усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств и связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и пр.

Очевидным возникает следующая задача: установить зависимость улучшения по закреплению теоретических знаний в процессе выполнения лабораторных работ по предметам «Силовые агрегаты автомобилей», «Автомобили», «Автомобильные двигатели».

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую и учебную литературу.
2. Разработать план проведения практического занятия с использованием технических средств обучения.
3. Выбрать и внедрить в практику собственной преподавательской деятельности эффективное средство образовательного процесса – стенд для проведения экспериментальных исследований двигателей внутреннего сгорания.
4. Выявить и экспериментально обосновать методы использования современных технических средств, способствующих повышению качества знаний и интереса студентов.

Практические занятия - метод репродуктивного обучения, обеспечивающий связь теории и практики, содействующий выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы.

В работе применялся наглядно-демонстрационный метод обучения при проведении практических занятий для бакалавров техники и технологии по направлению «Техническая эксплуатация автомобилей» на кафедре «Автомобили и автомобильное хозяйство» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

Внедрение выбранного метода проводится в виде практического занятия у студентов 2-4-х курсов, обучающихся по направлению «Техническая эксплуатация автомобилей».

Занятие проводится по следующему плану:

1. Тема практического занятия.

2. Цель занятия.

3. Задачи.

4. Вид занятия: практическая работа.

5. Форма занятия: лабораторная работа.

6. Методы приемы: натурный эксперимент.

7. Ресурсное обеспечение: техническое средство обучения - стенд для проведения экспериментальных исследований двигателей внутреннего сгорания.

8. Ход занятия.

8.1. Теоретические материалы.

8.2. Выполнение работы.

8.3. Результаты проведенных экспериментов.

8.4. Контрольные вопросы.

8.5. Итоги, выводы по работе.

В начале занятия объявляются его тема, учебные цели и вопросы, осуществляется мотивационная подготовка студентов к предстоящей работе.

Далее проводится инструктаж по технике безопасности. Преподаватель указывает меры предосторожности и правила безопасности при работе с электроустановками, источниками электромагнитных излучений, ядовитыми жидкостями и т.д.

После инструктажа студенты расписываются в «Журнале инструктажа по технике безопасности».

Далее проверяются теоретические знания студентов по изучаемым образцам техники, сформированные на лекциях и в период самостоятельной подготовки.

После проверки знаний нескольких студентов преподаватель объявляет порядок проведения занятия. Выполнение всех структурных компонентов разбивается на этапы; для осуществления операций каждого этапа определяется конкретное время. Учебные вопросы, основные этапы занятия, время, выделяемое на их выполнение, фиксируется на доске или на слайде презентации.

В процессе занятия руководитель показывает методы, способы и приемы выполнения действий, объясняет их последовательность, взаимосвязь, предостерегает от характерных ошибок.

Для активизации работы целесообразно подготовить несколько проблемных ситуаций, которые могут быть созданы в ходе занятия. После их разрешения проводится обсуждение, дается краткая оценка действий

участвующих в ней студентов. В процессе занятия преподаватель накапливает материал для подведения итогов, указываются конкретные успехи и недостатки в работе обучающихся.

На последнем этапе отмечаются общие недостатки в работе и достигнутые успехи, пути дальнейшего совершенствования умений и навыков в период самостоятельной работы. После подведения итогов преподаватель выдает задание на самостоятельную работу и отвечает на вопросы обучающихся.

Анализ эффективности усвоения материала проводился в сравнении двух видов практических занятий:

- 1) с использованием плакатов;
- 2) с использованием технического средства обучения.

Было проведено по три практических занятия в двух группах студентов 3-4-го курсов, обучающихся по направлению «Техническая эксплуатация автомобилей» по предметам «Силовые агрегаты автомобилей» и Автомобили-3». Студенты обеих групп имели одинаковый возраст и уровень опорных (базовых) знаний. Практические занятия имели одинаковую тему и цель.

Обе группы отвечали на одни и те же вопросы по данной теме.

Результат тестирования по контрольным вопросам показал, что студенты, присутствующие на практических занятиях с использованием плакатов, смогли правильно ответить только на 35 % вопросов.

Студенты, присутствующие на практических занятиях с использованием технического средства обучения, показали уровень усвоения материала – 75 %. Два студента набрали высший балл – 100 % правильных ответов.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование на практических занятиях технических средств обучения улучшает эффективность восприятия информации, повышает интерес студентов к изучаемым дисциплинам. Кроме того, у студентов появляется опыт проведения натуральных экспериментов, опыт работы на реальных стендах с использованием современных силовых установок двигателя внутреннего сгорания (ДВС). При этом ранее полученные теоретические знания воспринимаются на уровне ощущений, подкрепляются зрительными образами.

Благодаря использованию ТСО время, затраченное на обобщение и систематизацию знаний, значительно сокращается, улучшается качество полученных знаний, повышается интерес студентов к обучению.

Таким, образом, применение ТСО напрямую влияет на качество усвоения материала и качество знаний студентов.

Использование современных технических средств обучения - это обновление роли преподавателя, его готовности передавать свои знания и

опыт новыми средствами. Обучение с помощью ТСО мало чем отличается от привычных методов преподавания.

При использовании технических средств обучения учебное время практического занятия организуется более рационально; расширяются возможности в выборе средств и методов обучения; повышается мотивация студентов, другими словами, повышается интерес и их активность на занятии, а как следствие, и успеваемость.

Дальнейшее исследование проблемы повышения эффективности процесса профессиональной подготовки студентов в вузах Российской Федерации целесообразно проводить по следующим направлениям:

- углубление практической направленности профессиональной подготовки студентов вуза;
- координация усилий кафедральных коллективов в профессиональном обучении и воспитании студентов в вузах;
- управление процессом профессиональной подготовки студентов вузов;
- совершенствование системы профессионального воспитания студентов в вузе;
- организационное и методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки студентов вуза и др.

Технические средства обучения повышают продуктивность учебно-воспитательного процесса только в том случае, если преподаватель хорошо себе представляет и понимает психологические основы их применения.

Таким образом, применение современных средств образовательного процесса в значительной степени улучшает качество учебного процесса, повышает интерес студентов к обучению и качество полученных знаний.

Применение наглядно-демонстрационного метода обучения при подготовке бакалавров техники и технологии по направлению «Техническая эксплуатация автомобилей» позволяет повысить продуктивности учебно-воспитательного процесса, что доказывается результатами тестирования студентов 3-4-го курсов. Студенты, присутствующие на практических занятиях с использованием технического средства обучения, показали уровень усвоения материала – 75 %. Таким, образом, ТСО напрямую влияют на качество усвоения материала и качество знаний студентов. Тем самым, применяя ТСО в своей работе, преподаватель решает задачу повышения интереса студентов к обучению, возрастает посещаемость лекций и практических занятий, а также улучшается качество получаемых знаний и остаточные знания выпускников вуза.

Список литературы

1. Антони М.А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов // Психология обучения. 2010. № 12. С. 53-63.
2. Блохин Н.В. Формирование профессионально важных качеств и навыков в условиях модульного практико-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 89 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Занков Л.В. Наглядность обучения // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 3 / глав. ред. И.А. Каиров. М.: Советская энциклопедия, 1966.
5. Казакова А.Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 51 с.
6. Кочетов С.И., Романин В.А. Технические средства обучения в профессиональной школе. М.: Высшая школа, 1988. 231 с.
7. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М.: Изд-во МГУ, 1985. 145 с.
8. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / под. ред. Л.С. Зазнгобиной. М.: УЦ «Перспектива», 2000. 80 с.
9. Соловяничик А.А. Технические средства обучения и физиолого-гигиенические основы их использования в профтехучилищах. Л., 1975. 354 с.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

Ахромешин Андрей Владимирович, канд. техн. наук, achromeshcin@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

USING VISUAL-DEMONSTRATION TEACHING METHOD IN THE PREPARATION OF BACHELORS OF EQUIPMENT AND TECHNOLOGY IN "TECHNICAL MAINTENANCE OF CARS»

A.V. Achromeschin

The questions of improving the productivity of the educational process through the use of visual demonstration method of training in the preparation of bachelors of technology in the direction Of " technical operation of cars»

Key words: visual demonstration method, teaching of bachelors, technology of training.

Achromeschin Andrey Vladimirovich, cand. technical sciences, achromeshcin@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФОН УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.С. Балко

Рассматриваются вопросы, посвященные определению понятия эмоционального фона учебного занятия, дана подробная характеристика составляющих его компонентов и их влияния на отношение студентов вуза к процессу обучения.

Ключевые слова: эмоциональный фон, познавательный процесс.

В связи с отсутствием единообразия понятия эмоционального фона обучения мы будем использовать следующее рабочее определение, согласно которому эмоциональный фон обучения - это условия формирования эмоционально-личностного отношения обучающегося к процессу обучения, позволяющие повысить качество образования за счет определённых действий преподавателя [1].

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих ее успешность. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства способны оказывать регулирующее и энергизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.) [2].

Возникновение положительных эмоций (интерес-волнение, радость, удивление) сопровождается повышением работоспособности, активизацией познавательной деятельности студентов в процессе теоретической и практической подготовки, поэтому целесообразно создать специальные условия для их формирования.

На основе проанализированной литературы предлагается использовать следующую методику подготовки к проведению занятий по специальным медицинским дисциплинам, основанную на определенной последовательности правил для обеспечения положительного эмоционального фона, а значит? и необходимого уровня качества образования:

1) преподавателю следует знать, с какой целью и в соответствии с какими функциями учебно-воспитательного процесса (развивающая, побуждающая и т.д.) осуществляется воздействие на эмоциональную сферу студентов;

2) необходимо рассмотреть содержание учебного материала относительно его эмоционального оформления в соответствии с поставленной на этом занятии целью;

3) проанализировать содержание дополнительных источников информации, которые должны соответствовать моральной и эстетической сущности;

4) подобрать и органично согласовать методы и приемы эмоционального воздействия согласно поставленной цели, содержанию учебного материала, возрастным и индивидуальным особенностям студенческого коллектива, а также дидактическим задачам занятия;

5) учить энергично, с подъемом: то, что воспринято с чувством, легче усваивается, лучше запоминается и воспроизводится;

6) не допускать однообразия в обучении, не копировать структуру занятия, повторяя однотипные приемы, методы, средства обучения. Эмоциональная сфера не терпит повторений даже интересной информации. Если информация очень захватывающая, то к первому повторению эмоциональная сфера может отнестись нейтрально, но при следующих повторениях она отключит внимание. Для понятийно-логической сферы требуется большое количество пассивных, в том числе репродуктивных, повторений информации, к тому же повторений без изменения последовательности и содержания материала. Задача преподавателя состоит в том, чтобы найти золотую середину с целью преодоления этого антагонизма, свойственного двум сферам мышления человека;

7) воспитывать и поддерживать у студентов чувство уверенности в своих силах, поощрять любой успех и продвижение вперед;

8) поддерживать личные контакты с отдельными студентами и коллективом в целом, поскольку отношения с преподавателем переносятся на отношение студентов к учебной дисциплине;

9) связывать обучение с другими видами внеучебной деятельности: научно-исследовательской работой, выступлениями на конференциях, так как это расширяет научное мировоззрение студентов, поддерживает интерес к дисциплине, возбуждает потребность в самосовершенствовании и углублении специальных знаний для будущей профессиональной деятельности [3].

Должный эмоциональный фон учебного занятия достигается в том числе путем эмоционального стимулирования. Важнейшей теоретической предпосылкой эмоционального стимулирования является дифференцированный подход психологов и педагогов к мотивам человеческой деятельности: выделяются смыслообразующие мотивы и сосуществующие с ними мотивы-стимулы, которые лишены

смыслообразующих функций; они выполняют роль побудительных факторов - остро эмоциональных, аффективных.

Эмоциональные стимулы, введенные в образовательный процесс в соответствии с педагогическим целеполаганием, должны быть, прежде всего, ценностными с точки зрения ученика, удовлетворять его интересы и потребности.

Начало двадцатого столетия связывают с зарождением педагогического движения, которое отличалось углублённым интересом к изучению и учёту субъективного мира растущего человека, активным экспериментированием по созданию новых подходов к решению проблем обучения и воспитания, стремлением экспериментаторов выйти за жесткие рамки сложившихся институтов общего образования.

Наиболее устоявшимся термином, определяющим это педагогическое движение, стало словосочетание «гуманистическая педагогика». Представленный в этом словосочетании термин «педагогика» в своём широком толковании обозначает сферу исследовательской деятельности, которая занимается изучением процесса и факторов развития человека прежде всего с точки зрения возможностей организации и осуществления целенаправленной деятельности по формированию определенных свойств и характеристик растущего индивида.

Если говорить о другом компоненте словосочетания «гуманистическая педагогика», то в русском языке более укорененным выступает синоним «гуманный» (то есть человеческий, человечный, людской; свойственный человеку истинно просвещенному; человеколюбивый, милостивый, милосердный, испытывающий доброе отношение ко всему живому), однако слово «гуманистический» имеет более узкий, особый смысл, и именно это слово употребляется при определении педагогических направлений, существующих как воплощение идей об уникальности человека, об его потенциях к непрерывному развитию и позитивной самореализации [4].

В методологическом плане гуманизация и демократизация носят общенаучный характер, выступают социально-педагогическим феноменом и являются одним из важнейших проявлений субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, служат установлению гармонического взаимодействия с природой, обществом и другими людьми.

В связи с гуманизацией образования в высшей школе особое знание приобретает методологическая рефлексия образования, которая ведет к смене парадигм образования и задает гуманистический характер периоду смены научных парадигм. Методологическая рефлексия представляет собой наивысший уровень интеллектуальной рефлексии в образовании.

На важность ее указывают исследования Г.В. Мухаметзяновой, которая подчеркивает, что в современном обществе забвение человечности приобрело характер устойчивой тенденции. Если методология как наука о методе указывает путь к познанию истины, то в гуманистической философии образования методология указывает путь к самопознанию и саморазвитию.

Следуя академику А.М. Новикову, методологию гуманизации и демократизации педагогического процесса в вузе будем рассматривать как учение об организации деятельности, направленной на достижение поставленных целей обучения, воспитания и развития студентов.

Гуманизация педагогического процесса – это внимание педагога к обучаемому как к человеку, как к наивысшей ценности, преодоление отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач развития.

И.Ю. Алексашина обосновывает необходимость коренного переосмысления педагогического процесса, «причем такого переосмысления, которое «в снятом виде» сохраняет прежние достижения психолого-педагогической науки, работающие на гуманизацию образования и на противостояние технократическим установкам, ставящим личность в положение объекта манипулирования».

Гуманизация педагогического процесса проявляется в культуре доверия, свободы и ответственности человеческих отношений. Свободное действие человека всегда предполагает его ответственность перед обществом за свои поступки.

Л.П. Бучева считает, что свобода в ее культурных формах всегда является сакральной ценностью, исходным свойством человека, его потребностью в самореализации. Свобода личности определяется наличием ее способности к самоуправлению, к самодисциплине, терпимости и ответственности. Без сформированности определенных нравственно-культурных опор свобода оборачивается беспределом.

Основу педагогического процесса составляют отношения между преподавателями и студентами, при которых отдельный студент и студенческая группа в целом выступают не только объектом педагогического воздействия, исполнителем воли преподавателя, но и активным участником этого процесса. Структура отношений «преподаватель – студент» представляет собой систему осознанных связей, начиная с самых мимолетных, пространственных социальных действий и взаимоотношений, имеющих устойчивый характер.

Эти отношения диктуются объективной необходимостью: преподаватель должен учить, передавать опыт, а студенты – учиться,

овладевать этим опытом. Преподаватель не выбирает себе студентов, а вступает в отношения с теми, кто пришел учиться.

В.А. Сластенин считает, что «педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса». Он отмечает, что педагогическое взаимодействие всегда имеет «две стороны, два взаимодействующих компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника».

А.А. Леонтьев подчеркивает, что взаимодействие (интеракция) опосредовано общением. «Благодаря общению, – подчеркивает он, – люди могут вступать во взаимодействие. Иначе, взаимодействие, интеракция – это коллективная деятельность, которая рассматривается ... не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации».

Активное участие в образовательном процессе и преподавателей, и студентов со всей полнотой раскрывает принцип сотрудничества. Его ведущей линией являются субъект-субъектные отношения, взаимодействие, диалог, общение, творчество [5].

Белкин А.С. утверждал, что главный смысл деятельности преподавателя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха. Здесь важно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация - это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех - результат подобной ситуации. Ситуация - это то, что способен организовать преподаватель. Переживание же радости, успеха - нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача преподавателя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя [6].

Американский психолог У. Глассер, имеющий многолетний опыт работы с детьми-«неудачниками», пишет: «Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи или уровня материального благосостояния, человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном... Если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни»

Ю.Е. Лукоянов утверждал, что успех окрыляет ученика, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах, обеспечивает впоследствии формирование характера борца, верящего в свои силы.

Успех может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным, связанным со всей жизнью и деятельностью ученика. Все зависит от того, как ситуации успеха закреплена, продолжается, что лежит в ее основе.

Важность достижения ситуации успеха в своих работах выделял В.А. Сухомлинский: «Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» [7].

С психологической точки зрения успех - это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, несущая неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии [6].

Нельзя отрицать безусловную важность процесса взаимодействия преподавателя и студента, однако необходимо рассмотреть особенности его построения. Так Г.А. Карпова утверждала, что «эффективно действует тот педагог, который сначала мотивирует, а только потом воспитывает».

Проблемы формирования мотивации учебной деятельности рассматривались в исследованиях Л.И. Божович, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна. Под мотивом психологи понимают внутреннюю движущую силу поведения, а в педагогике мотивацию зачастую рассматривают как высшую форму регуляции деятельности. Мотивацию учения связывают с познавательным интересом и считают, что он в условиях педагогического воздействия является важным мотивом и фактором эффективности учебно-познавательного процесса в вузе.

Познавательные мотивы (широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования) обеспечивают преодоление трудностей обучаемых в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным. Социальные мотивы состоят в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, в желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности, в желании хорошо подготовиться к избранной профессиональной деятельности.

В ходе профессионального обучения мотивы используются как инструмент воздействия на личность. В процессе освоения профессии и трудовой деятельности происходят развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности

трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т. е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько лично значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо».

Наиболее интересной для настоящего исследования представляется позиция А.К. Марковой, Т.А. Матиса, А.Б. Орлова, которые выделяют три этапа формирования мотивации к учению:

1) этап вызывания исходной мотивации, направленный на то, чтобы преподаватель выделил несколько видов побуждений обучающихся, актуализировал мотивы предыдущих достижений, вызвал мотивы относительной неудовлетворенности, усилил мотивы ориентации на предстоящую деятельность, активизировал произвольные мотивы удивления, любознательности;

2) этап подкрепления и усиления возникшей мотивации, состоящий в том, что педагог ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов, вызывая интерес к способам решения задач и их сопоставлению, к разным способам сотрудничества с другим человеком;

3) этап завершения занятия, направленный на то, чтобы каждый обучающийся вышел из деятельности с положительным личным опытом и положительной установкой на дальнейшее обучение. Главным здесь является усиление оценочной деятельности обучающихся в сочетании с развернутой дифференцированной оценкой преподавателя.

По мнению А.Н. Леонтьева, понятие деятельности связано с понятием мотива. «Деятельности без мотива не бывает; “немотивированная” деятельность – это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [8].

Мы пришли к пониманию педагогической деятельности не как идеологического производства и не как услуги, а как целостной общественной функции, которая исполняется совершенно независимо от общественного строя, от экономической и политической конъюнктуры, существует как объективная реальность и реализуется не отдельными людьми, а сообществом в целом.

Таким образом, мы можем сформулировать первый деятельностный принцип педагогики: основная функция образования – подготовка ученика

к участию в деятельности человеческого общества. И поэтому цель образования – приобретение навыков деятельности.

Второй деятельностный принцип педагогики созвучен хорошо известному деятельностному принципу педагогической психологии, устанавливающему, что учение человека есть специфический вид деятельности (так же, как, например, специфическим возрастным видом деятельности является игра). Потому и выстраиваться учебная деятельность должна как любая человеческая деятельность, по тем же законам и принципам.

Наконец, сформулируем третий деятельностный принцип педагогики: педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности, являющейся, в широком смысле слова, управленческой, организующей и направляющей деятельностью [9].

Значимой для нашего исследования является идея Г.И. Щукиной о деятельности как кульминации развития интереса, «интерес» - важнейший побудитель любой деятельности, его можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности» Процесс деятельности, построенный на принципах активности и самостоятельности студента, вызывает широкий резонанс эмоциональных переживаний, что будет способствовать положительному отношению студентов к учению [10].

В работе Г.И. Щукиной выделены три уровня развития познавательного интереса:

1) низкий (характеризуется отсутствием четко выраженного мотива, наличием кратковременного незначительного интереса, бессистемностью при выполнении учебной задачи);

2) средний (характеризуется более длительной деятельностью, систематичностью, скоординированностью действий при выполнении данной задачи, самостоятельным установлением зависимостей, причинно-следственных связей);

3) высокий (характеризуется самостоятельной творческой поисковой деятельностью по освоению знаний, наличием стойкого интереса к теоретическим и практическим проблемам, проявляются четко алгоритмизированные действия при решении учебной задачи) [11].

Понятие «интерес» в педагогику ввел Я.А. Коменский, многие философы, психологи, педагоги всесторонне исследовали интерес как средство обучения (Ю.К. Бабанский, И.Д. Синельникова, Д.И. Трайтак), мотив деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова), устойчивое качество личности.

Аристотель, Кант и Гегель рассматривают интерес как внутреннюю природную субстанцию человека, связанную с чувственным восприятием, способную к развитию и воплощению в деятельности, интерес ими понимался как реальная причина действий, стоящий за побуждениями и мотивами.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что интерес - врожденное качество ребенка, но указывал на возможность «педагогического воздействия».

В.П. Зинченко утверждал, что интерес представляет собой единство объективных (содержание деятельности) и субъективных (избирательность деятельности) начал. Интерес синтезирует в единое целое познавательную, эмоциональную и волевую сферы, поэтому интерес представляет собой сплав эмоционально-волевых и мыслительных процессов человека, воплощающихся в деятельности.

С.Л. Рубинштейн называл познавательный интерес ценнейшим мотивом учения, черпающим «строительный материал» из внешнего мира. Развитие познавательной активности немислимо без развития познавательного интереса.

Е.В. Бондаревская писала, что интерес - основа самостоятельной познавательной деятельности, активирующий процессы личностного саморазвития студента, поэтому результаты обучения становятся более эффективными, процесс обучения, основанный на формировании интереса, связан с эмоционально-волевыми характеристиками, следовательно, можно говорить о процессе становления личности.

Итак, интерес - это потребность, ставшая свойством личности человека и побуждающая его к такой деятельности, которая приносит ему желанное эмоциональное насыщение, интерес - источник желанных переживаний, средство достижения желанных целей.

Таким образом, мотивация, интерес, достижение ситуации успеха вкупе с реализованными на основе взаимодействия преподавателя и студента гуманистическим и деятельностным принципом педагогики обеспечивают позитивное эмоционально-личностное отношение студента к процессу обучения, формируя должный эмоциональный фон учебного занятия, что, в свою очередь положительно сказывается на качестве образования в вузе.

Список литературы

1. Ратова И.В. Автореферат диссертации: образовательные технологии как условия создания эмоционально-положительного фона обучения (на примере обучения взрослых). М., 2002. 31 с.

2. <https://www.kazedu.kz/referat/102454>

3. Дибривная Э.И. Создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций в процессе формирования математической компетентности студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №12-2. С. 186-188.

4. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: история, реальность, перспективы: монография. СПб: НОУ «Экспресс», 2005. 321 с.

5. Смацер А.П. Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования: монография. Минск: БГУ, 2011. 198 с.

6. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. Книга для учителя. М.: Просвещение. 1991. 176 с.

7. Ларионова И. А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. 2014. №9.

8. Гузанов Б.Н. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 223 с.

9. Бобровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.

10. Плетнева Е.Н. Автореферат диссертации: педагогические условия формирования интереса студентов к учению и поглощенности учебной деятельностью. М.: Изд. 11-й ФОРМАТ, 2008. 21 с.

11. Беляева Е. Б. Модель развития познавательного интереса учащихся на основе информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2014. №7.

Балко Александр Сергеевич, ординатор, BalkoAS@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

EMOTIONAL BACKGROUND OF TRAINING AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

A. S. Balcony

The questions devoted to the definition of the concept of the emotional background of the training session are considered, a detailed description of its components and their impact on the attitude of University students to the learning process is given.

Key words: emotional background, cognitive process.

Balko Alexander S., resident, BalkoAS@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

А.А. Горбушов

В настоящее время достаточно много внимания уделяется сохранению человеческого капитала. Это видится, в том числе, на путях капитализации образования в России, для чего предлагаются соответствующие проекты развития образования. Однако данную статью хочется посвятить не менее важной теме – методологической культуре педагога, которая, на наш взгляд, является определяющим фактором в становлении человека как личности и как гражданина и влияет в значительной степени на сохранение человеческого наследия и, как следствие, на сохранение человеческого капитала. Отметим, что в этом направлении действует и национальный проект «Энциклопедия сельских школ России» [2]. Значимость данной статьи представляется важной и на путях нивелирования дифференциации в образовании [3].

Ключевые слова: теория профессионального образования, подготовка специалистов вуза, методологическая культура педагога, сохранение человеческого наследия, человеческий капитал.

Методология педагогики указывает на то, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность. Такие знания требуются каждому педагогу. Преподавателю необходимо иметь представление и определенные знания об уровнях методологической культуры педагогических работников, о методологии педагогики и уметь использовать эти знания в своей деятельности при появлении различных педагогических проблем.

Методологическая культура педагога предполагает:

- 1) проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса;
- 2) осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач;
- 3) методическую рефлексия.

Основным критерием оценки методологической культуры педагога является уровень использования им научно-педагогических знаний для совершенствования своей работы с применением анализа и других методов исследований.

Можно сказать, что проявление у педагога творческого начала означает наличие определенного уровня методологической культуры, позволяющей создавать новый педагогический опыт, в котором нет действия по шаблону.

Итак, только в процессе познавательной и практической деятельности педагога формируется его методологическая культура.

Результатом ее реализации являются оригинальные разработки, нестандартные решения в сфере педагогической теории и практики [7]. Педагогический принцип – это наиболее общее знание, которое получает педагог. Для выработки нового педагогического принципа нужно определить следующие компоненты:

1. Цель, которую ставит общество и государство перед обучением и воспитанием.
2. Социально-экономические условия, в которых происходит педагогическое воздействие.
3. Возрастные особенности учащихся.
4. Методы обучения, то есть способы конструирования учебных и воспитательных ситуаций.
5. Предмет, являющийся объектом изучения.
6. Логику и содержание науки, представляющей данный объект и предмет.

В данных условиях формирования и становления методологической культуры педагога сложность работы исследователя выше, чем в условиях, когда он определяет какой-либо отдельный педагогический прием. Кроме того, каждая новая педагогическая разработка предполагает новый уровень методологической культуры педагога. В свою очередь, умение исследователя формировать в своей педагогической деятельности новые методы и подходы является показателем его высокой методологической культуры.

Определение уровней методологии влияет и на определение уровней методологической культуры, которые ей соответствуют. Традиционно выделяют следующие уровни методологической культуры:

- 1) педагогический;
- 2) общенаучный;
- 3) философский.

Отметим, что, на наш взгляд, в общенаучном уровне для формирования методологической культуры педагога важное внимание необходимо уделять изучению психологии.

Только овладев всеми тремя уровнями методологической культуры, педагог может совершенствовать свою профессиональную и исследовательскую деятельность, что является необходимой целью и стремлением любого профессионала в педагогике.

Педагогический уровень методологической культуры

На этом уровне для педагога важными являются знания и навыки [5].

1. Знание истории педагогики и современных педагогических теорий.
2. Знание основных законов и принципов, используемых в педагогике в качестве основополагающих установок (например, принципы

доступности, индивидуальности, единства обучения, воспитания и развития).

3. Навыки в применении различных методов ведения урока (например, навыки словесные, наглядные, проблемные, поисковые).

4. Навыки практической работы в учебно-воспитательной деятельности.

Достигнув определенного уровня методологической культуры, преподаватель имеет возможность обобщить опыт своей практической работы, сформулировать проблему исследования и проверить ее (например, с помощью наблюдения, эксперимента, анализа, синтеза, моделирования).

Общенаучный уровень методологической культуры

Данный уровень методологической культуры педагога представляет собой применение в его деятельности:

1) общенаучных принципов, а именно эволюционизма и рационализма;

2) приемов идеализации, универсализации;

3) различных подходов (например, системного, вероятностного, структурно-функционального).

На этом уровне происходит выдвижение гипотез, разрабатывается педагогическая теория и осуществляется ее проверка в педагогической практике.

Философский уровень методологической культуры

Данный уровень методологической культуры педагога предполагает знание различных педагогических теорий, которые базируются на различных, порой противоположных, методологических законах, обусловленных различными мировоззренческими направлениями. На этом уровне выявляются навыки использования исторического и логического приемов изучения, применения абстрактного и конкретного принципов, метафизического, диалектического и системного исследования явлений педагогической науки. Поэтому педагог должен свободно ориентироваться в данных приемах и принципах, уметь определять наиболее эффективные методы использования каждой альтернативной теории.

Методологические установки философского уровня определяют методологию низших уровней: общенаучного и педагогического. Таким образом, можно сказать, что высшим уровнем методологической культуры педагога является уровень философский (мировоззренческий).

Критерии для оценки уровней методологической культуры не разработаны, равно как и не сформировано представление о последовательности этих уровней. Но в то же время их выделение дает педагогу возможность развивать свои способности и стремиться к самосовершенствованию в своей практической деятельности.

В.А. Сластенин считает, что кроме знаний и умений к методологической культуре относятся [5]:

1. Установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности.

2. Стремление выявить единство и преемственность психолого-педагогического знания в его историческом развитии.

3. Критическое отношение к положениям и аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания.

4. Рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников обучения и воспитания.

5. Доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания.

6. Понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики и психологии.

Таким образом, В.А. Сластенин демонстрирует ценностный подход к пониманию методологической культуры. Значение такого подхода велико, поскольку он позволяет определить последовательность:

1) приобретения методологических умений, навыков и знаний;

2) этапов изучения методологической культуры.

Отметим, что выработка нового педагогического принципа базируется на цели, которую общество ставит перед обучением и воспитанием. А эта цель, как правило, сформулирована в программных документах ведущей партийной организации страны, в документах Министерства образования и науки РФ и в документах Федерального Агентства научных организаций. Четко сформулированной цели, понятной всем участникам образовательного процесса, в них на данный момент не существует, указаны лишь несколько разрозненных направлений развития общества и как итог – обучения и воспитания. Попытки уйти от идеологических влияний на научное исследование не дают педагогу возможности оценить тот или иной уровень своей методологической культуры, а ведь искусство давать оценку своим действиям – указывает на важный показатель подготовки педагога.

При выделении рассматриваемых уровней методологической культуры не всегда принимается во внимание содержательная их часть. Критерием определения степени развитости и сформированности методологической культуры в этом случае становится умение и способность педагога использовать собственные методологические знания.

Исходя из сказанного уровни методологической культуры педагога подразделяются следующим образом:

1) накопление знаний;

2) использование знаний;

3) создание знаний, то есть творчество.

Такая градация уровней методологической культуры педагога дает представление только о его способности к методологической деятельности, в то время как содержательная часть остается неосвещенной. Чтобы определить содержание методологической культуры, необходимо выявить признаки и критерии ее уровней, а также определить последовательность ценностей данной культуры. Постепенно достигая этих ценностей, педагог сможет совершенствовать свою методологическую культуру. В данном случае методологическая культура является механизмом саморазвития педагога.

На общенаучном и философском уровнях методологической культуры выявляется способность педагога к деятельности, предполагающей наличие определенных знаний, умений и навыков, однако способность достижения конечного результата не оценивается, однако ведь именно достижение результата – существенный признак методологической культуры. Скудость знаний, умений и навыков, безрезультатность действий вследствие неверных методологических установок говорят об отсутствии у педагога методологической культуры. Например, можно сделать ошибку в выборе уровня методологических приемов: применяется более высокий уровень, чем это необходимо для данного изучения, в результате это приводит к бесцельным рассуждениям. Так бывает, если вместо педагогической методологии применяется методология философская. Позволим себе считать, что более конкретный анализ позволяет провести градацию методологической культуры по ступеням ее сложности.

Ступень однозначной детерминации

1. Характеризуется как «механистическое мировоззрение».
2. Используется для исследования педагогических явлений.
3. Необходима для применения на практике передовых новаторских идей педагогической науки, где на первых порах и нужен механистический подход, то есть механический перевод новой идеи, теории, принципа (педагогического или философского) в познавательную и практическую деятельность.
4. Требуется принимать во внимание принцип научности.

Низшей ступенью методологической культуры является способность педагога использовать в качестве методологической установки какой-либо один принцип, одну идею, детерминирующую познавательную и практическую деятельность, так как уровень однозначной детерминации предполагает минимальные методологические способности. Такой подход

уже дает возможность получить результат практической педагогической деятельности.

Компонентами ступени однозначной детерминации являются:

- 1) знания;
- 2) умения;
- 3) навыки.

Диалектическая ступень

Данная ступень методологической культуры – более высокая. О ее достижении говорят следующие критерии:

1. Умение педагога использовать в своей деятельности несколько методологических установок одновременно.
2. Наличие у педагога знаний, умений и навыков, выходящих за рамки уровня однозначной детерминации.
3. Выбор сразу нескольких целей деятельности.
4. Знание методик достижения поставленных целей.

Например, воспитание и обучение – это процессы, которые имеют разные цели, разные методологические установки, разные принципы, задачи и теории, хотя все это достигается в одном учебно-воспитательном действии.

В настоящее время педагогика ставит задачу создания условий для самостоятельного развития личности учащегося; важными средствами достижения цели реализации этой задачи являются приобретаемые знания, умения и навыки.

Обучение не может происходить без воспитания. Умение педагога подходить к процессу обучения с точки зрения его воспитательного эффекта как раз и относится к данной ступени методологической культуры. Знания, умения и навыки этого уровня развиваются у будущих педагогов при обучении в вузе на занятиях по методике преподавания, позже – посредством участия молодых специалистов в различных научно-практических конференциях, пропагандирующих новаторские идеи в педагогической практике, а также на курсах повышения квалификации.

Данная ступень методологической культуры необходима и в научном педагогическом познании, и в практической деятельности. Так, при определении основного содержания образования необходимо сформулировать критерии выбора образовательных дисциплин и при этом учесть взаимовлияние и взаимоотношения обучения естественнонаучного и обучения гуманитарного. В образовательном процессе педагог должен применять многочисленные приемы, методы, принципы и

методологические установки. Это, в частности, касается организации трудового, нравственного, эстетического, экологического воспитания.

Диалектическая ступень методологической культуры является особенностью именно педагогической науки.

Например, в естественноведческих науках процесс изучения какого-либо явления можно объяснить одним из методологических понятий, в то время как в педагогике такое объяснение является признаком и критерием низкого уровня методологической культуры. Иллюстрацией могут служить принципы воспитывающего и развивающего обучения. Принципы воспитывающего обучения – это обучение и воспитание, а принципы развивающего обучения – это обучение и развитие.

Диалектическая ступень предполагает соединение противоположных начал, хотя приведенные выше принципы и не считаются противоположными.

О методологической культуре педагога говорит его умение определять внутреннюю специфику рассматриваемого явления.

Итак, диалектическая ступень методологической культуры формирует у педагога умение одновременно использовать в своей деятельности разнообразные идеи и положения, сочетать в учебно-воспитательном процессе несколько направлений образования.

Уровень целостного, или системного, подхода

Целостный (системный) подход представляет собой преобразование познавательного процесса в системное управление педагогической деятельностью посредством философской методологии. Об овладении подхода методологической культурой на уровне целостного (системного) подхода говорят следующие характеристики:

1. Педагог демонстрирует умение формировать единство различных методологических установок на основе личных знаний, умений и навыков.
2. Мироззрение педагога является определяющим в организации его практической и познавательной деятельности, выполняя задачи аналитической характеристики педагогических вопросов.

Таким образом, в методологической культуре педагога выделяют три ступени сложности, и каждая из них имеет собственные характеристики. При этом каждый составляющий элемент методологической культуры педагога решает только ему поставленную задачу, а в комплексе эти элементы определяют познавательную и практическую деятельность в целом [7].

Методологическая рефлексия как условие профессионального роста

Научно-педагогическое исследование – это прежде всего размышление, рефлексия. В философском словаре дается следующее определение термина «рефлексия»: тип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя.

Реализация методологической рефлексии в процессе выработки методологической культуры способствует тому, что у педагога формируется потребность в постоянном самосовершенствовании себя как личности. Для этого он самостоятельно развивает свое профессиональное мышление, свои рефлексивные способности, оттачивает умения и навыки преобразования форм и методов, целесообразных для конкретных условий профессиональной деятельности.

Главное в методологической рефлексии как условия профессионального роста педагога – общая рациональная самоорганизация профессиональной деятельности: цель – условия деятельности – программа действий – критерии оценки результатов деятельности – оценка результатов деятельности – реализация программы [4]. Данный принцип определяет характер и способы действия педагога, становится моделью его профессионального поведения. Все это позволяет активизировать нравственные основы личности, обогащающие профессиональные устремления педагога.

Методологическая рефлексия моделирует ситуацию так, что педагог получает возможность решать образовательные проблемы на основе идеи, которая обеспечивает ему постоянную постановку задач. Суть в том, что ни одна образовательная проблема не может быть решена без теоретико-проектной концепции, базирующейся на определенной педагогической философии преподавателя.

Отметим также, что методологическая рефлексия реализует совершенно неординарную функцию: последовательно способствует формированию различных видов обобщения. Виды обобщений соответствуют видам мышления. Однако поскольку методологическая рефлексия объединяет в себе рефлексивную теоретическую и рефлексивную собственную практику педагога, это позволяет развить у него потребность в творческом мышлении и способность реализовывать это мышление на индивидуально-личностном уровне.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва. Апрель, 2018 [сайт]. URL: <https://csr.ru> (дата обращения: 11.05.2018).
2. Национальный проект «Энциклопедия сельских школ России»: [сайт]. URL: <http://сельскиешколыроссии.рф> (дата обращения: 11.05.2018).
3. Образование и социальная дифференциация: коллектив. монография / отв. ред. М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2018. 454 с.
4. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
5. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. М.: Прометей, 1993. 178 с.
6. http://www.xliby.ru/pedagogika/obshie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekcii/p7.php.

Горбушов Александр Анатольевич, канд. пед. наук,
Alexander.Gorbushov@yandex.ru, Россия, Екатеринбург, Институт философии и права
Уральского отделения Российской академии наук

PRIVATE TRAINING INSTITUTION: METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER

A.A. Gorbushov

Currently, a lot of attention is paid to the preservation of human capital. This is seen, among other things, on the ways of capitalization of education in Russia, for which appropriate projects for the development of education are proposed [1]. However, this article would like to dedicate not less important subject of methodological culture of the teacher, which, in our opinion, is the determining factor in the development of human personality and as a citizen, and is affected to a large extent on the preservation of human heritage and, as a consequence, the preservation of human capital. It should be noted that the national project "encyclopedia of rural schools of Russia" [2] also operates in this direction. The significance of this article is also important on the ways of leveling the differentiation in education [3].

Key words: theory of professional education, training of specialists of the University, methodological culture of the teacher, preservation of human heritage, human capital.

Gorbushov Alexander Anatolyevich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of philosophy, Alexander.Gorbushov@yandex.ru, Russia, Ekaterinburg, Institute of philosophy and law of the Ural branch of the Russian Academy of Sciences

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Т.В. Гореликова, Ю.И. Богатырева, А.Н. Привалов

Рассматривается актуальность проблемы обеспечения информационной безопасности в образовательных организациях и предлагается субъектно-объектная модель информационной безопасности образовательной организации. Проводится анализ различных подходов к определению понятия «готовность» в контексте педагогической науки, определяется понятие готовности к обеспечению информационной безопасности в образовательной организации. Обсуждается необходимость разработки модульной программы повышения квалификации педагогических работников в области информационной безопасности.

Ключевые слова: информационная безопасность образовательной организации, готовность, компетентность.

В последнем десятилетии минувшего века была сформулирована концепция цифровой экономики и сегодня она уже затрагивает не только сферу бизнеса, но и многие другие аспекты жизни человека, такие, как государственное и муниципальное управление, здравоохранение, образование. «В системе образования расширяется применение цифровых технологий. Образовательные организации имеют выход в сеть «Интернет» и представлены там на своих сайтах...» [1], говорится в программе «Цифровая экономика Российской Федерации», где также подчеркивается, что одним из основных инфраструктурных элементов цифровой экономики является обеспечение информационной безопасности.

Важность построения информационного общества и развития цифровой экономики отмечается на самом высоком уровне, Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подчёркивает: «... развитие цифровой экономики - беспрецедентный по своему масштабу и влиянию проект» и сравнивает задачу развития цифровой экономики с электрификацией страны в XX веке [2]. Государственная политика всецело направлена на формирование общества знаний [3], готового получать, производить и распространять знания, способные обеспечить стабильность и высокий уровень развития экономики.

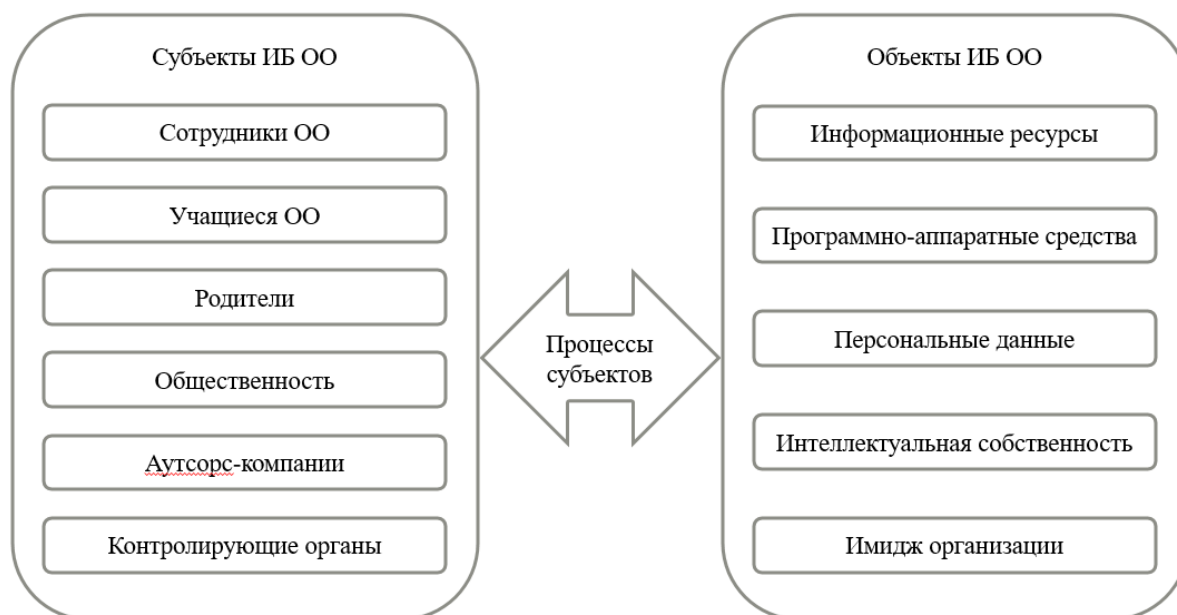
Сегодня можно наблюдать переход от «аналога» к «цифре» во многих отраслях деятельности и этот процесс неминуемо затрагивает сферу образования, более того, крайне важно понимать, что именно сфера образования, несмотря на всю её консервативность, должна выступать в роли главного маховика этого процесса. В течение последних трёх лет в

ряде школ и учреждений дополнительного образования детей уже появились образовательные программы по 3d-моделированию и аддитивным технологиям, виртуальной и дополненной реальности, работе с большими данными, нейронными сетями и искусственным интеллектом, Интернету вещей, не говоря уже об образовательной робототехнике, которая успешно внедряется в образовательные программы многих учреждений и вызывает большой интерес со стороны субъектов образовательного процесса. Значительно дольше по времени идет процесс перехода к цифровому управлению образованием. Сайты образовательных организаций, электронные журналы, электронный документооборот - всё это также стало обычной действительностью даже сельской школы. Техника и технологии, характерные для процесса развития информационного общества, уже прочно вошли в жизнь образовательных организаций. Однако, чем больше возрастает охват цифровыми технологиями различных аспектов функционирования образовательной организации, тем выше и ответственность за безопасность данных процессов, новые возможности приносят новые угрозы и одна из них – это угроза информационной безопасности образовательной организации.

В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации термин «информационная безопасность Российской Федерации» определяется как «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства» [4]. Рассматривая информационную безопасность образовательной организации, ученые [5] выделяют следующие основные направления, в рамках которых должны предприниматься меры по обеспечению информационной безопасности:

- информационная безопасность компьютеров, локальной сети, серверов и информационных систем;
- информационная безопасность персональных данных;
- защита детей от доступа к негативной информации.

Однако данные взгляды не в полной мере соответствуют всем аспектам обеспечения комплексной информационной безопасности образовательной организации (ИБ ОО). Сформируем субъектно-объектную модель ИБ ОО (рисунок), наглядно показывающую все объекты и субъекты, взаимодействующие в рамках информационной деятельности образовательной организации.



Субъектно-объектная модель информационной безопасности образовательной организации

В субъектно-объектной модели, представленной на рисунке в классическом её представлении, используемом в системах автоматического управления, блок «процессы субъектов», как правило, имеет программно-аппаратно-реализованные средства обеспечения безопасности автоматизированной системы. Применяя эту типовую модель к взаимодействию в рамках «живой» системы образовательной организации, увидим единственно верный способ реализации системы защиты – введение в образовательных организациях должностной инструкции с закреплением всех организационных работ по обеспечению ИБ ОО за одним лицом – организатором ИБ ОО.

Данная модель наглядно демонстрирует многоаспектность задач по обеспечению комплексной ИБ ОО и многообразию субъект-объектных и субъект-субъектных взаимоотношений. Становится очевидным, что для обеспечения ИБ ОО необходимо наращивание определенного уровня знаний, умений и навыков в сфере ИБ такими субъектами данной модели, как сотрудники, учащиеся и родители. И если просвещение учащихся и родителей в области ИБ кажется вполне закономерным возложить на учителей, то встает другой проблемный вопрос: каким образом оценить готовность педагогических работников к обеспечению ИБ ОО и как осуществить повышение уровня их компетентности в данном вопросе.

На сегодняшний день во многих педагогических вузах внедряются курсы «Информационная безопасность и защита персональных данных», позволяющие формировать компетенции в области ИБ у бакалавров и магистров [6], но ситуация на рынке образовательных услуг такова, что, по данным международного исследования по вопросам преподавания и

обучения (Teaching and Learning International Survey - TALIS) за 2015 год [7], средний возраст педагога составляет 47,5 лет. То есть большинство школьных учителей получили высшее образование ещё до повсеместной компьютеризации, а более 80 % педагогических работников - до того, как ученые начали работать над проблемой обеспечения ИБ ОО.

В настоящее время в педагогической науке нет единого трактования понятий «готовность» и «компетентность». Анализ трудов В.А. Адольфа, М.М. Шалашова и ряда других показал, что понятие «компетентность» является более широким понятием, нежели «готовность», М.Н. Коньгин утверждает, что, напротив, «готовность» является более широким понятием, В.Г. Веселов, А.В. Шумакова и другие употребляют данные понятия исключительно в связке «готовность и компетентность» [8]. Взаимовхождение данных понятий и отсутствие устойчивой терминологии в педагогической науке позволяет сделать вывод о невозможности четкого определения границ каждого из них. В связи с этим в рамках данного исследования будем понимать, что готовность к обеспечению ИБ ОО невозможна без достижения определённого уровня компетентности в данной сфере, определяемого структурой и основным функционалом каждого конкретного педагогического работника. В дальнейшем будем говорить о формировании готовности, подразумевая, что готовность к обеспечению ИБ ОО является общим понятием для всех педагогических работников, в то время как структура компетентности связана с непосредственной деятельностью каждой конкретной штатной единицы, входящей в перечень субъектов ИБ ОО.

Среди современных исследований в области психологии и педагоги существует несколько точек зрения на определение понятия «готовности»: готовность рассматривается как качество личности, как её состояние, как наличие определенных способностей (Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин, Н.Д. Левитов и другие). Понятие рассматривается в литературе с позиций субъектно-деятельностного, личностного и функционального подходов.

В.А. Сластёнин в исследовании формирования профессиональной готовности педагога выделяет в её составе «психологическую, психофизиологическую, физическую готовности» и «научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма» [9], что ещё раз подчеркивает правильность выбранной нами для данной работы позиции в отношении понятий «готовность» и «компетентность».

К.К. Платонов выделяет более узкие составляющие данного понятия, разделяя готовность на моральную, психологическую и профессиональную [10]. Согласимся с данной точкой зрения и уточним, что в контексте данной работы нас интересует более узкое понятие «профессиональной готовности», где подразумевается не врожденное качество, а результат

работы, направленной на формирование компетентности, представляющей собой совокупность прикладных знаний, умений и навыков.

Вопросы обеспечения информационной безопасности образовательных организаций с точки зрения нормативно-правовой базы находят своё отражение в работах М.И. Шубинского [11, 12]. Вопросам информационной безопасности школьников посвящены работы Ю.И. Богатыревой [13], М.И. Бочарова [14]. Вопросам формирования компетенций научно-педагогических кадров по обеспечению ИБ посвящены работы Г.Н. Чусавитиной [15]. Вопросам подготовки будущих учителей к обеспечению ИБ ОО работы Ю.И. Богатыревой [13], Г.Н. Чусавитиной [16]. Вопрос же необходимости переподготовки текущих кадров и способов реализации данной переподготовки в науке пока не поднимался. При этом, в контексте развития информационного общества, перехода к цифровой экономике и информационных войн крайне важно своевременное обеспечение образовательных организаций компетентными кадрами, способными обеспечивать комплексную ИБ ОО.

Анализ различных подходов позволил прийти к ряду выводов. Во-первых, понятие готовности это прежде всего качество личности, а во-вторых, оно должно включать в себя прикладные аспекты конкретного рода профессиональной деятельности.

Таким образом, под готовностью педагогических работников к обеспечению ИБ ОО будем понимать интегративное качество личности, отражающее осознание ею необходимости содействия обеспечению ИБ ОО, способность к адаптации в постоянно меняющихся условиях внешней среды, к освоению и успешному применению знаний, умений и навыков в сфере информационной безопасности при решении профессиональных задач.

Формирование данной готовности предлагается осуществлять в рамках реализации комплекса модульных программ повышения квалификации педагогических работников. При разработке таких программ важно опираться на принципы мобильности и гибкости содержания и технологий, используемых в процессе обучения. Причем если для учителей-предметников это может быть стандартный шестнадцатичасовой модуль, входящий в структуру основного курса повышения квалификации, то для лиц, закрепленных в локальных правовых актах образовательных организаций как операторы персональных данных, лица, ответственные за обеспечение информационной безопасности, администраторы информационной безопасности и т.д., это должна быть вариативно собираемая структура курса, соответствующая целям и задачам профессиональной деятельности конкретного педагогического работника. Таким образом, сроки

прохождения будут варьироваться исходя из выбора слушателя и выбранного набора модулей. Данный курс может быть реализован с использованием дистанционных образовательных технологий, что значительно снизит нагрузку со слушателя и позволит проходить блоки в выбранной последовательности в соответствии с появляющимся комплексом профессиональных задач, требующих решения конкретным лицом.

Крайне важно реализовать комплексный подход к обеспечению ИБ ОО, реализовать повышение квалификации педагогических работников, которые смогут безопасно взаимодействовать с остальными субъектами образовательного процесса и своим действием или бездействием не создавать угроз объектам ИБ ОО.

Образование является одной из ключевых сфер, способствующих росту цифровой экономики и формированию в Российской Федерации информационного общества как на уровне подготовки кадров для общества знаний, так и на уровне продвижения и диссеминации опыта построения новых форм управления и развития, что подтверждает актуальность вопроса обеспечения информационной безопасности образовательных организаций. Таким образом, крайне важно формировать готовность педагогических работников к обеспечению ИБ ОО в системе повышения квалификации, координатором же данной деятельности на базе образовательной организации должен выступать организатор ИБ ОО, наделенный соответствующими полномочиями и обладающий компетенциями по комплексному обеспечению ИБ ОО.

Список литературы

1. Программа “Цифровая экономика Российской Федерации”, утв. распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 16.03.2018).

2. Путин: формирование цифровой экономики - вопрос нацбезопасности РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/ekonomika/4389411> (дата обращения: 16.03.2018).

3. «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» утв. указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. №203. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 16.03.2018).

4. «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации» утв. Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения: 16.03.2018).

5. Шубинский М.И. Информационная безопасность образовательного учреждения общего образования //Материалы научной конференции "Интернет и современное общество". 2012. С. 390-395.

6. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Пятницкая Л.В. Курс «Информационная безопасность и защита персональных данных» для студентов педагогических вузов //Ученые записки ИУО РАО. 2013. №. 48. С. 34-38.

7. Teaching and Learning International Survey – TALIS, TeachersLower secondary, average age / Primary, average age / Tertiary, average age, Years, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm#indicator-chart> (дата обращения: 15.01.2018).

8. Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. Т. 282.

9. Слостёнин В.А. Избранное. М.: Издат. дом Магистр-Пресс, 2000. 488 с.

10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.

11. Шубинский М.И. Информационная безопасность для работников бюджетной сферы: учеб. пособие. СПб.: НИУ ИТМО. 2012.

12. Шубинский М.И. Информационная безопасность образовательного учреждения общего образования // Материалы научной конференции «Интернет и современное общество». 2012. С. 390-395.

13. Богатырева Ю.И. Подготовка будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2014. 416 с.

14. Бочаров М.И. Сетевые сообщества и информационная безопасность в непрерывном образовании средней общеобразовательной и профессиональной школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. №. 4.

15. Курзаева Л.В., Чусавитина Г.Н. К вопросу о формировании требований к компетенциям личности в области информационной безопасности в системе высшего профессионального образования // Фундаментальные исследования. 2013. №. 8-5.

16. Чусавитин М.О., Чусавитина Г.Н., Курзаева Л.В. Разработка модели компетентности будущих учителей информатики и икт в области обеспечения информационной безопасности // *Фундаментальные исследования*. 2013. №. 10-13.

Гореликова Татьяна Владимировна, аспирант, t.v.danilova@gmail.com, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Богатырева Юлия Игоревна, д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой, bogatirevadj@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Привалов Александр Николаевич, д-р техн. наук, проф., privalov.61@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

*PREPAREDNESS OF PEDAGOGUES FOR PROVIDING
INFORMATION SECURITY IN EDUCATIONAL ORGANIZATION*

T.V. Gorelikova, J.I. Bogatireva, A.N. Privalov

The article discusses the urgency of the problem of ensuring information security in educational organizations and proposed a subject-object model of information security of the educational organization. The analysis of various approaches to the definition of the concept of "preparedness " in the context of pedagogical science is being conducted, and the concept of preparedness to ensure information security in an educational organization is defined. The need for the development of a modular program to upgrade the skills of teachers in the field of information security is discussed.

Key words: information security of the educational organization, preparedness, competence.

Gorelikova Tatiana Vladimirovna, post-graduate, t.v.danilova@gmail.com, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,

Bogatireva Julia Igorevna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair, bogatirevadj@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,

Privalov Alexandr Nikolaevich, doctor of technical sciences, professor, privalov.61@mail.ru, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

ЛИДЕРСТВО В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ

Т.Ю. Давыдова, Ю.Н. Арсеньев

Исследуются специфические качества лидеров в управлении качеством деятельности разнообразных сфер и областей, включая сферу высшего образования.

Ключевые слова: лидер, руководитель, управление качеством, эффективность, методы, модели, средства.

Эффективные изменения в деятельности любых субъектов хозяйствования (СХ), включая российские предприятия, организации, учреждения, органы власти, возможны лишь при наличии лидеров, которые исполняют, руководят, направляют, организуют и координируют его деятельность, видят направление развития СХ, понимают интересы всех заинтересованных сторон и персонала, необходимость перемен к лучшему. Лидеры поддерживают постоянство целей СХ, перестраивают его деятельность, перераспределяют имеющиеся ресурсы для движения к намеченным общим целям.

Ключевая роль руководителей-лидеров в системах менеджмента качества (СМК) зафиксирована стандартами ИСО серии 9000:2000. Так, премией М. Болдриджа (США) лидерство отмечается как главная движущая сила в достижении успехов. Система качества содействует эффективной деятельности СХ лишь при условии, что руководители-лидеры вносят уникальный вклад, выступающие катализаторами процесса непрерывного совершенствования.

Основной принцип теории всеобщего качества (TQM - Total Quality Management) – качество следует обеспечивать всем сотрудникам на всех уровнях управления на основе фактической информации для достижения общей цели – создания потребительских ценностей на основе аналитических методов, позволяющих выявлять существующие в СХ проблемы, выбирать приоритетные направления деятельности его менеджмента.

Руководители-лидеры должны устанавливать политику и цели в области качества, внедрять программы обеспечения качества, осуществлять поддержку делового совершенства. Утверждение в СХ культуры управления, основанной на лидирующей роли руководства, – главная задача высшего руководства. Они должны обучать своих подчиненных, поднимая их до уровня обретения навыков лидеров, а далее поощрять их в принятии роли лидера в управлении качеством, сочетающего обязательную гибкость и ответственность в коммуникациях с потребителями. Такая система руководства учитывает принципы СМК как часть политики СХ по ГОСТ Р ИСО 1900:2008 (табл. 1).

Согласно мнению С. Кови, многие менеджеры упускают из виду главный принцип TQM – постоянно совершенствовать отношения с персоналом и функциональными подразделениями СХ. Успешный менеджмент способен успешно управлять, достигать органичного баланса в долговременном успехе.

Высшее руководство СХ должно учитывать группы ценностей, определяющие:

- стиль деятельности;
- ценности *деловые* (выбранное всем персоналом направление деятельности), *поведенческие* (им должен следовать весь персонал СХ), *моральные* (оценка достоинств и недостатков в СХ), *индивидуальные* (групп сотрудников СХ).

Таблица 1

Обязанности менеджмента СХ по ГОСТ Р ИСО 1900: 2008

Совершенствование деятельности	Семантика и состав обязанностей менеджмента
Задачи менеджмента СХ	<p>1. Установить цели и политику в области качества, демонстрирующие приверженность высшего руководства идеям качества, обеспечить доведение установленной политики до всех уровней СХ. 2. Назначить представителя руководства, ответственного за внедрение и функционирование системы качества, а также взаимодействовать с внешними заинтересованными сторонами по вопросам качества. 3. Обеспечить систему качества необходимыми ресурсами, включая персонал и средства обучения. 4. Анализировать заключенные контракты и требования потребителей для обеспечения фактического уровня качества товаров и услуг ожиданиям потребителей. 5. Разработать и утвердить инструкции, регламентирующие процессы обеспечения контроля и управления качеством, поощрять инициативы по повышению качества. 6. Делегировать исполнителям право как инициировать необходимые действия по предупреждению несоответствия качества установленным требованиям, так и необходимые полномочия по выявлению и устранению несоответствий в предоставляемых продукции и услугах. 7. Лично контролировать внедрение предложений по улучшению качества и выявление бракованной продукции. 8. Регулярно анализировать функционирование СМК и ее эффективность.</p>
Политика СХ	<p>Требование постоянной координации усилий его менеджмента в области качества, включая следующие действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - фокус на потребителе при установлении целей и ожидаемых результатов делового совершенства СХ; - непрерывное совершенство деятельности самого СХ; - управление на основе фактической реальной информации

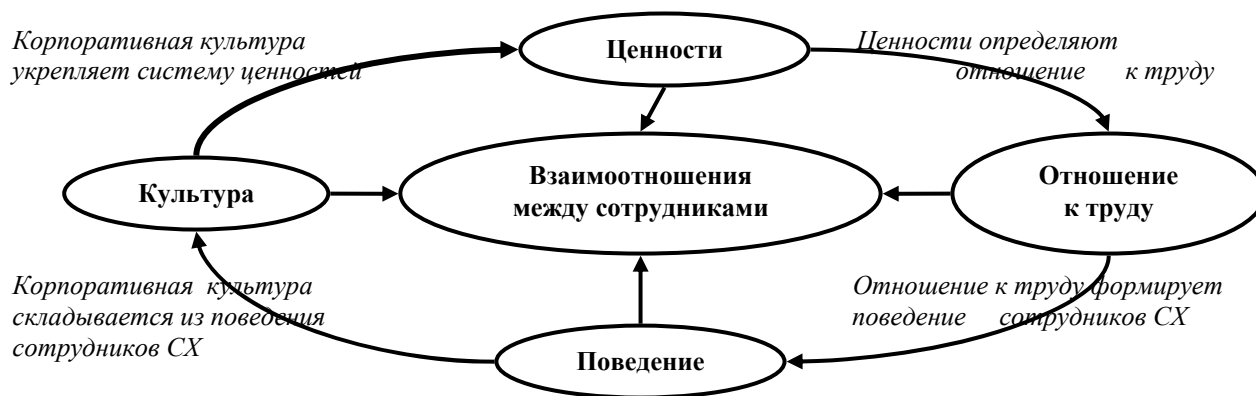
Окончание табл. 1

Совершенствование деятельности	Семантика и состав обязанностей менеджмента
Группы ценностей, определяющие стиль деятельности СХ	1. Деловые ценности, определяющие выбранное всем персоналом направление деятельности СХ. 2. Поведенческие ценности, которым должен следовать весь персонал СХ. 3. Моральные ценности, оценивающие достоинства и недостатки в жизнедеятельности СХ. 4. Индивидуальные ценности отдельных групп сотрудников СХ

Группы указанных ценностей следует учитывать (рисунок): в едином цикле их формирования; в подходах к принятию решений, распределению властных полномочий; в способах признания заслуг и вознаграждения сотрудников; в наборе символов, артефактов, применяемых в самоидентификации СХ.

Создать систему управления СХ, отвечающую всем указанным выше требованиям, сложно. Эффективный менеджмент требует лидеров, поступкам которых подражают на верхнем и более низких уровнях управления, проявления *воли* на всех уровнях организационной структуры управления.

Высшее руководство должно формировать систему ценностей, анализировать состояние дел в СХ, деятельность руководства на всех уровнях в реализации стратегии развития, преодолении возникающих проблем (табл. 2).



Цикл формирования ценностей СХ

Таблица 2

Обязанности руководства и менеджмента по совершенствованию деятельности субъектов хозяйствования

Обязанности по совершенствованию деятельности	Семантика и состав обязанностей
<i>Высшее руководство СХ</i>	1. Демонстрировать приверженность избранной философии менеджмента и важность работ по улучшению качества. 2. Контролировать принятие системы ценности его сотрудниками. 3. Руководить усилиями функциональных служб и подразделений, реализующих системную перестройку СХ. 4. Поощрять стремление сотрудников к достижению высоких результатов
Менеджер как лидер	1. Личное руководство основными инициативами в области качества, имеющими стратегическое значение для СХ. 2. Воспитание или наставничество молодых лидеров из числа работающих в СХ и обладающих потенциальными возможностями. 3. Применение блуждающего стиля управления (не сидеть в кабинетах, а постоянно обходить рабочие места и обсуждения с сотрудниками возникающих проблем и трудностей, отмечать хорошую их работу). 4. Анализ эффективности исполнения порученных управленческих функций и незаметного направления их на должный путь. 5. Обеспечение обучения и повышения квалификации сотрудников без отрыва от производства. 6. Информирование сотрудников о состоянии дел в СХ, личных проблемах и проведение с ними инструктивных совещаний
Лидерские действия на уровне исполнителей	1. Активное участие в управлении производственными процессами и выполнении проектов, нацеленных на непрерывное совершенствование работы. 2. Развитие навыков решения проблем и применения методов статистического анализа. 3. Исполнение роли наставника по отношению к новичкам. 4. Итоги аттестации сотрудника, отражающие мастерское владение профессиональными навыками в труде. 5. Признание достижений коллег в проектах, направленных на совершенствование работы СХ и его подразделений
Задачи лидера в обучении	1. Выявлять проблемы обучаемых лиц, создавать программы обучения и повышения квалификации, соответствующие выявленным потребностям в коллективе. 2. Подготовить интересные примеры для тренировочных занятий. 3. Содействовать вовлечению участников в обсуждение и активное изучение предлагаемых тем в процессе обучения. 4. Оценивать эффективность и качество процесса обучения

Окончание табл. 2

Обязанности по совершенствованию деятельности	Семантика и состав обязанностей
Рычаги влияния лидеров	1. Общая философия управления и стиль ее внедрения. 2. Уровень компетентности персонала в исполнении организационного совершенствования. 3. Взаимопонимание сотрудников, помогающее им совершенствовать методы работы. 4. Система мотивации, стимулирующая требуемое поведение исполнителей СХ

Вовлеченность, умение придать необходимую динамику работе возглавляемого им коллектива, справедливого разрешения конфликтов – главные критерии, по которым оценивают степень участия и роль конкретного руководителя в выборе направления деятельности и достижении общего успеха СХ.

Вовлеченность руководителя-лидера не исчерпывается его заявлением или обозначением руководящей роли. Его вовлеченность отличается глубиной приверженности делу. Менеджмент должен способствовать достижению требуемых результатов, иметь необходимые знания для совершенствования управления, добиваться роста рыночной стоимости СХ и повышения его конкурентоспособности. Истинные лидеры - менеджеры, использующие рычаги влияния для проведения в СХ необходимых изменений в своевременности поставок продукции, повышении качества и эффективности производства, снижении производственных затрат. Раздел (дихотомия) общей управленческой деятельности на руководство (лидерство) и менеджмент аналогичен работе полушариев человеческого мозга: левое полушарие управляет и планирует свои действия, а правое устанавливает и поддерживает отношения с другими людьми, проявляет качества лидера.

Согласно закону роста энтропии все в мире постепенно теряет запас внутренней энергии и деградирует, а СХ, брошенный на произвол судьбы, снижает свою эффективность. Непрерывное совершенствование организационно-управленческой и производственно-хозяйственной деятельности СХ требует интеграции предупреждающих и корректирующих действий с творческим преобразованием, нацеленным на достижение устойчивых, качественных, предсказуемых параметров процессов во времени.

СХ может достичь долговременного успеха на рынке лишь при полной приверженности непрерывному совершенствованию процессов, удовлетворению нужд потребителей. Для движения к совершенству часто требуются инновационные прорывные решения, творческие способности лидеров СХ, их способность действовать оригинально, преодолевать

естественный процесс роста энтропии, иначе СХ, его руководство, не способные к этим решениям, будут постепенно деградировать.

Поиск равновесного баланса между созданием нового знания и практическим применением существующих знаний затруднен тем, что окупаемость инвестиций обусловлен не только текущим объемом вложенных средств, но и изменением их сроков, распределения инвестиций во времени и т.д.

Исследование совмещения инноваций с непрерывным совершенствованием доказало: непрерывное совершенствование, сопровождаемое контролем, с альтернативными решениями и гибкостью в освоении новых знаний взаимно усиливают друг друга. Поэтому в процессах непрерывного совершенствования деятельности СХ следует различать дискретные и непрерывные инновации (хотя их границы весьма расплывчаты).

В условиях быстрых изменений на рынках высокотехнологичных продуктов запаздывание в предложении новых товаров существенно снижает возможный объем прибыли. Любой современный менеджер стремится сократить сроки разработки, изготовления, поставки новой продукции, проектов (табл. 3).

Таблица 3

Основные виды образовательных, коммерческих и иных проектов

Виды проектов	Семантика и состав задач проектов
Производные, или деривативные, проекты	Обеспечивают создание удешевленных версий существующих изделий или их дополнение рядом новых улучшенных свойств. Пример - создание новой упаковки товаров, поэтапное совершенствование существующих производственных процессов и продукции и др.
Прорывные проекты	Проекты коренной переработки выпускаемой продукции и существующих процессов, создания новых поколений продукции, коренной перестройки производства
Базовые, или платформенные, проекты	Проекты, связанные с существенными изменениями выпускаемой продукции. Они обычно исключают применение новых, недостаточно проверенных технологий или материалов. Отработанные базовые проекты – основа серии производных проектов

В современных отраслях, в которых реализуются в основном прорывные проекты, быстро сменяются производные проекты или ускоренными темпами разрабатывают базовые изделия, от менеджеров постоянно требуют ускорения разработки, изготовления и поставок новой продукции, интеграции этих операций в единый непрерывный процесс. В условиях интенсификации технологической конкуренции преимуществ СХ может достичь непрерывным внедрением инноваций, созданием новых семейств продукции, организацией новых производств. Продвижение

прорывных проектов связано с внедрением параллельного проектирования этапов разработки и выполнения проектных работ, сокращением сроков создания продукции, оптимизацией, упрощением, рационализацией этапов разработки новой продукции на базе принципов обеспечения качества. Если при разработке продукции управление качеством сосредоточено на планировании, упрощении, систематизации и оптимальной организации процессов разработки, то эти принципы следует включать и в разработку инновационной продукции. А.В. Фейгенбаум установил 16 последовательных этапов разработки, показав, как четыре фундаментальных принципа обеспечения качества (приведены на рис. 1), применять на каждом из них. Й. Джуран считал это условие недостаточным: он особо выделял значимость сокращения потерь, опережения конкурентов по темпам роста показателей качества продукции.

Дж. Мур указывал, что даже плохие оценки свойств и качества новой продукции всегда лучше отсутствия всякой информации. Пока СХ с новой продукцией на рынке один, хорошие отношения с потребителями и деловое совершенство – не главные его приоритеты. Напротив, СХ следует учиться на собственных ошибках, чтобы позже использовать полученную от потребителя информацию для отработки последующих версий продукции и услуг. Зондирование рынков с помощью первых версий продукции и услуг позволяет СХ убедиться, что процесс их разработки контролируем и служит движущей силой для обучения персонала. В процессе обучения персонал СХ может лучше изучить новую технологию, определить степень влияния внешних факторов, необходимые доработки, получить новую информацию о рынках, лучше оценивать, для каких сегментов и сфер приложения подходят его конкретные изделия. Затем на основе полученных знаний и опыта СХ осуществляет модификацию продукции и подходы к маркетингу, повторяя это требуемое число раз. При этом каждая новая попытка ведет к уточнению конечных целей разработки, снижению уровня неопределенности в процессе разработки, собственных финансовых рисков СХ, используя предыдущий опыт. В этом - суть процесса непрерывных инноваций, ускоренного дискретного процесса исследований и обучения. Такой процесс экспериментирования и обучения реализует главные принципы непрерывного совершенствования деятельности СХ, позволяет применять типовые и новые подходы и инструменты (распространение первых версий новой продукции в избранных сегментах рынка; бета-тестирование, создание прототипов). Для относительно дешевого внедрения в практику методов экспериментирования и обучения СХ на практике рекомендуется следующий алгоритм:

1⁰. Спланировать кратко- и долгосрочные эксперименты, поощрять участие в них широкого круга сотрудников и разных подразделений СХ для обеспечения процессов непрерывного совершенствования.

2⁰. Спланировать ряд экспериментов, требующих внедрения и оценки результатов.

3⁰. Не бояться рискованных экспериментов с высокой вероятностью мелких неудач, создающих отличные возможности для обучения персонала СХ. Важно обеспечить прочные обратные связи в процессе экспериментирования для эффективного обучения сотрудников.

4⁰. При необходимости масштабных экспериментов найти возможности их декомпозиции на более мелкие последовательные в выполнении опытов, что позволит снизить потери и детальнее обучить персонал СХ.

5⁰. Чем выше нестабильность рынка, тем больше требуется экспериментов для изучения реакции покупателя на предполагаемые продукцию и услуги. Поэтому предусмотреть больше экспериментов в областях, где выше риск неудачи, будь то конкретные сегмент рынка или новая технология.

6⁰. Предусмотреть ряд экспериментов в малоизученных областях, что может привести к неожиданным непредвиденным открытиям. Успешные эксперименты позволят создать базу знаний по выработке адекватных стратегий.

7⁰. Эксперименты в определенной области своевременно прекращать при падении их результативности и переключаться на другие области.

Приложение стратегии экспериментирования и обучения к разработкам новой продукции и услуг составляет основу постоянных инноваций. Итеративный процесс экспериментирования и обучения персонала на собственных ошибках подходит к решению проблем в условиях с высокой неустойчивостью, неопределенностью и сложным взаимовлиянием рыночных факторов. Умение учиться на своих ошибках – важный индикатор успешности СХ, который противостоит традиционной теории качества. При отыскании места постоянным инновациям в дискретном инновационном процессе можно оптимизировать многие современные производственные и организационно-управленческие процессы и проблемы.

Сегодня, в эпоху информатизации на смену материальному производству приходят нематериальные активы – идеи, знания, информация. Мировая экономика находится сейчас в центре 40-летнего переходного периода от индустриальной эры к эре новой цифровой экономики [1-4]. Несмотря на противодействие противников цифровой экономики (табл. 4), это позитивно воспринято мировым сообществом, финансистами, деловыми лидерами, отражено в книгах П. Друкера, Т. Питерса, П. Хокена и др.

Таблица 4

Специфика перехода в эру информации и цифровой экономики

Особенности	Недостатки
<p>1. Почти все современные концепции качества созданы в индустриальную эру. Первые признаки их провала появились при разработке программных продуктов, интегральных микросхем, любой новой продукции, период обновления которой составлял ряд месяцев.</p> <p>2. Доказано, что ошибки в программном обеспечении, электронной торговле, дефекты в компьютерных сетях банковских и финансовых учреждений вызывали паралич коммерческих операций в национальном и мировом масштабе.</p> <p>3. Новая экономика открывает каждому человеку доступ к образованию на основе дистанционного обучения. Дешевые интернет-серверы, спутниковая связь с компьютером способны донести знания людям в любой точке Земли</p> <p>4. В сетевых СХ авторитет и влияние принадлежит не тем, кто наверху, а людям, знания, опыт, действия и честность которых привлекают работников.</p> <p>5. Сейчас по данным ООН функционирует свыше 22,5 млрд. веб-сайтов, а объемы мировой электронной торговли исчисляются триллионами долларов.</p> <p>6. Развитые страны распространяют по миру финансовые продукты и страховые услуги; аукционы, биржи.</p> <p>7. Расширение партнерства изменили облик торгового обмена, политики ценообразования между СХ. Развитие сетевой торговли вынудило посредников сосредоточиться на доставке товаров и предоставлении дополнительных услуг потребителям.</p> <p>8. Поставщики становятся специалистами по доставке и качеству товаров</p>	<p>1. Внедрение компьютерных систем, сетей и новых телекоммуникационных технологий в экономику, электронную торговлю, медицину, культуру и образование вскрыло недостаточную эффективность традиционных концепций и методов обеспечения качества и безопасности продуктов и услуг.</p> <p>2. Исторически модели TQM создавались к СХ со строго иерархической структурой управления, в которых руководство и лидеры находились на вершине пирамиды управления, откуда их влияние распространялось на остальные уровни.</p> <p>3. Вузы вынуждены постоянно пересматривать свои подходы к обучению студентов, собственную инфраструктуру и содержание учебных программ для адаптации к новым возможностям информационных технологий.</p> <p>4. Необходимы новые подходы к организации труда, сферам образования, здравоохранения, подготовки и профессиональной переподготовки профессиональных кадров.</p> <p>5. К числу неизбежных последствий информационной эры относятся: а) проблемы переходного периода и глобализация рынков сбыта; б) дерегулирование промышленности; в) открытость рынков труда и капитала; г) избыточные инвестиции и неполное использование капиталовложений из-за недостатка знаний законов новой экономики; д) социальные угрозы, киберпреступность и кибервойны, иные реальные опасности для общества.</p> <p>6. Несовершенство законодательной базы обнажает дефекты подходов к планированию, открытию внутренних рынков труда и сбыта товаров, ведущих к снижению качества жизни и сохранению культуры, вероисповедания и менталитета местного населения, глобализации процессов создания добавленной ценности продукции, применения аутсорсинга, электронного бизнеса.</p> <p>7. Высшее руководство компаний волнуют: создание новых рынков, сохранение контроля над ними; в процессе выхода на новые рынки инвестиции в качество; привлечение и удержание наиболее талантливых работников, создание для них привлекательных условий труда; выработка стратегического мышления, умение планировать и действовать, опережая свое время и предупреждая возможные помехи для деятельности СХ</p>

Однако новая экономика не столь привлекательна, как кажется на первый взгляд. Есть все основания предполагать, что страны Западной Европы, Китай и Индия внесут свой вклад в решение проблем качества.

Уже сейчас Индия – мощный игрок на рынке программных средств, а Китай – на рынке производства технически сложной бытовой радиоэлектроники. Заметный вклад внесли Россия, США, Япония, Южная Корея и др. в развитие систем автоматического управления, микророботов, ориентированных на производственные, организационно-управленческие и другие процессы, создание надежного высококачественного программного обеспечения. Известны концепция т.н. открытых систем, открытия в области генетики, прорывы в биотехнологиях, генетически модифицированных продуктах и т.п.

Для сохранения конкурентоспособности многие страны вынуждены дерегулировать промышленность, что сопровождается ростом конкурентного давления на производителей товаров и поставщиков финансовых услуг. Несовершенство законодательной базы невольно обнажает все существующие дефекты подходов к планированию, открытию внутренних рынков труда и сбыта товаров, ведущих к снижению качества жизни и сохранения культуры, вероисповедания и менталитета населения, глобализации процессов создания добавленной ценности продукции, применения аутсорсинга, электронного бизнеса и др.

Новая экономика открывает каждому человеку доступ к образованию на основе дистанционного обучения. Интернет-серверы, спутниковая связь с компьютерами способны донести знания людям в самых удаленных уголках мира. В виртуальных организациях, сотрудники которых взаимосвязаны средствами телекоммуникаций, многие функции выполняются на условиях аутсорсинга. В них основным средством общения служит электронная почта, а руководители не могут лично управлять подчиненными, отдавая им приказы и указания.

Главная забота высших руководителей виртуальных СХ - продвижение продукции на новые рынки максимально быстро, сохранение наиболее мобильных и квалифицированных сотрудников. По проведенным опросам высшее руководство компаний, прежде всего, волнуют приоритетные направления:

1) создание новых рынков и сохранение контроля над ними; при выходе на новые рынки инвестиции в качество – появление новых возможностей СХ;

2) выработка стратегического мышления, умение планировать и действовать, опережая и предупреждая возможные помехи для деятельности СХ;

3) привлечение и удержание талантливых работников, создание для них привлекательных условий труда; специалистам по качеству предлагать руководству проекты по внедрению новых подходов к решению этой проблемы.

Руководитель обязан знать, чего он хочет добиться в будущем, видеть пути достижения поставленных целей. Его менеджмент должен

иметь стратегическое мышление, вырабатывая систему взглядов и ценностей СХ, планов развития (от стратегического позиционирования на рынке до планирования инвестиций, от корпоративной культуры до стиля управления). Каждый менеджер должен точно представлять себе задачи СХ, его главные возможности по производству определенной продукции или оказанию услуг, отыскивать новые рынки сбыта. Отсутствие надлежащих подходов к мотивации и завоеванию преданности сотрудников подталкивает их к постоянной смене места работы в поисках большей заработной платы и выгод для себя, лучших условий труда при безразличном отношении к будущей судьбе своего СХ. Поэтому следует больше средств и усилий тратить на подбор и обучение персонала, возможностей для продолжения сотрудниками своей карьеры в СХ, изменения их специализации через постоянное обучение и переобучение, удерживать сотрудников, создавая для них выгодные условия (социальные проблемы сведены в табл. 5).

Таблица 5

Основные социальные проблемы информационной эры

Семантика социальных проблем
Государственная поддержка честной конкуренции и кооперации, внедрения компьютерных сетей, развития инновационной деятельности, содействие глобализации и дерегулированию экономики
Поддержка правительствами стран партнерских отношений науки и бизнеса, пропаганды эффективных инноваций и обмена знаниями
Экологизация сознания общества через обсуждение глобальных национальных проблем - переработка и повторное использование промышленных отходов, внимательное отношение к невозобновляемым ресурсам
Неприкосновенность частной и интеллектуальной собственности и кибертерроризм – две стороны одной медали
Усиление защиты личной неприкосновенности и решения проблем безопасности
Сохранение уязвимости критически важных инфраструктур безопасности по отношению к атакам извне; создание законодательства, помогающего обмену информацией о проблемах их безопасности и о попытках взлома
Неприкосновенность и конфиденциальность частной информации в интернет-торговле, налогообложение интернет-продаж, введение электронных подписей
Исследование и разработка новых подходов к обеспечению качества и соответствующих технологий, способных содействовать созданию частных предприятий, государственных, общественных и религиозных учреждений, отвечающих требованиям информационной эры

Высказывания ряда выдающихся зарубежных ученых о требованиях цифровой экономики, которые следует учитывать и российскому руководству, менеджменту различного уровня, студентам вузов и кадрам, повышающим свою квалификацию или проходящим профессиональную переподготовку, приведены в табл. 6.

Таблица 6

Выдающиеся современники об информации

Ученый, деятель	Семантика высказываний, цитаты
О. Тоффлер, нобелевский лауреат	Происходящие перемены – это «информационная алхимия», способность современных технологий превращать в золото добытую информацию
Б. Гейтс, основатель Microsoft	Ключом к успеху или неудаче служит то, какими способами Вы собираете, обрабатываете и используете информацию
Дж. Найсбит	Впервые нам удастся создать экономику, основной ресурс которой является не только возобновляемым, но и самовоспроизводящимся. Таким ресурсом служит научно-техническая информация, объемы которой увеличиваются ежегодно на 13 %, что означает их удвоение каждые пять с половиной лет
Н. Негропonte, директор Media Lab в МТИ	Переход от атомов вещества к битам информации неизбежен и не остановим... Почему разработчики телефонов не могут понять, что набор телефонного номера – не самоцель для людей, что телефон – это средство общения. ... В применении любой новой технологии или научных открытий есть свои темные стороны, и в этом смысле цифровые технологии не составляют исключения. В следующем 10-летию мы столкнемся с примерами краж интеллектуальной собственности и вмешательства в частную жизнь. Нас поджидает цифровой вандализм, пиратское использование программных средств, хищения информации...
Пекка Ала-Пистилла, финская фирма Nokia	Качество управления может быть достигнуто только за счет «проницательности, дальновидности и лидерских качеств руководителей»
Д.А. Гарвин, США	Существует 8 основных измерений (категорий) качества, которые могут служить основой для выработки схемы стратегического анализа. К их числу относят: безотказность, соответствие требованиям потребителей, долговечность, обслуживаемость, эстетичность и отзывы потребителей о ее качестве. Некоторые из этих измерений, налагаясь, взаимно усиливают друг друга
Д. Тэпскотт, экономист	Подобно свободе, значение неприкосновенности частной жизни лучше всего начинаешь сознавать, когда право на нее ущемлено, вы понимаете, что означает для вас неприкосновенность, когда на нее покушается кто-то посторонний. Право на конфиденциальность означает, что вы имеете право на то, чтобы Вас оставили в покое, и сами определяете, с кем бы Вы хотели поделиться сведениями о личной жизни или частной информацией. Экономические интересы покупателя могут заставить его по взаимному согласию с продавцом поступиться частью покупок с помощью кредитных карт
Е.С. Реймонд	Социальный статус человека определяется не тем, чем он управляет, а тем, какую память он о себе оставляет

Для защиты себя обществом должны быть выполнены два стандартных добровольно соблюдаемых условия [1-11]:

- создана рейтинговая система оценки безопасности услуг, предлагаемых через Интернет;
- созданы технологии, позволяющие, например родителям, контролировать информацию, поступающую через Интернет на детские компьютеры.

Однако при этом возникает вопрос: насколько добровольные правила способны обеспечить владельцам защиту информации, ценность которой в информационную эру многократно возрастает?

Террористические атаки во многих странах обусловили важную проблему поиска равновесия между индивидуальными потребностями в конфиденциальности информации и потребностями общества в обеспечении его безопасности. Это присуще телекоммуникациям и электронной торговле по ряду причин:

1. Изменения самих основ ведения бизнеса заставляют пересмотреть способы совершения деловых операций и такие фундаментальные концепции, как обеспечение качества услуг. СХ должны иметь хорошо подготовленный и высокомотивированный персонал, придерживаться высочайших стандартов предоставления услуг, особенно если учитывать мультипликационный эффект, действующий в процессе электронного взаимодействия с потребителями.

2. Доверие между заинтересованными сторонами – главный принцип любых коммерческих операций. Поставщик обязан выполнять принятые обязательства, если хочет успеха в сделках и отношениях с потребителями. Доверие предполагает, что одна из сторон может или должна полагаться на искренность намерений другой вести себя подобающим образом. Если ожидания уязвимой доверяющей стороны оказываются невыполненными, то возникает недоверие. Потерпевшая сторона вправе считать себя пострадавшей, если нанесенные ей обиды должным образом не компенсированы приобретенными ею выгодами.

3. Основной барьер к созданию доверительных отношений - озабоченность потребителей тем, что СХ, ведущие свой бизнес через Интернет, не относятся с должным уважением к сохранению конфиденциальности личной или секретной информации, требующейся для проведения деловых операций. Нематериальный характер отношений с поставщиками сам по себе порождает неуверенность потребителей, претендующих на создание сложной юридической структуры, немыслимое в реальном мире усиление их защищенности на случай неисполнения заключенной сделки должным образом.

4. Значительная часть населения стремится избегать услуг электронной торговли при наличии альтернатив. Для развития электронной торговли следует найти адекватные решения проблемы доверия потребителя к поставщикам, отвечающие интересам первых и рынка в целом. Фактически Интернет создает многосторонние рынки с активным участием множества малых СХ и индивидуальных заказчиков со значительным числом посредников (агрегаторов), помогающих устанавливать контакты поставщиков с потребителями. Поэтому необходимо решать серьезные вопросы, связанные с заключением контрактов.

5. Внимание СХ, желающих доверия к ним со стороны потребителей, базируется на трех компонентах электронной торговли, отвечающих международным стандартам: безопасность; конфиденциальность; качество

сервиса. СХ, желающие завоевать доверие клиентов, обязаны выработать комплексные подходы к обеспечению *информационной безопасности*, охватывающие технические и человеческие аспекты этой сложной проблемы, а также провести независимую сертификацию применяемых ими методов и средств ее обеспечения. Заказчики должны быть уверены, что информация, раскрываемая перед поставщиками, будет использована лишь в согласованных с ними целях.

СХ обязаны гарантировать такой уровень защищенности информации, который соответствовал бы рискам, сопутствующим сделкам. Сегодня функционирует множество органов по сертификации систем информационной безопасности на соответствие стандарту ИСО/МЭК 17799. Применение установленных им схем обеспечения информационной безопасности помогает СХ обрести международное признание и соответствующий статус, преобразуемый со временем в повышение уровня доверия к ним со стороны потребителей. Без проведения соответствующих проверок технических средств и документально оформленных систем управления защитой информации СХ не сможет убедить клиентов в своей способности выполнить обязательства, содержащиеся в деловых предложениях и включающие гарантии в отношении защищенности операций в процессе их проведения и в сохранении конфиденциальности после их завершения.

6. Основные опасения пользователей Интернетом в части конфиденциальности их личной информации включают:

- сомнения в эффективности защиты секретных частных сведений, раскрываемых через Интернет;
- неуверенность в надлежащем использовании или сомнения в невозможности незаконного раскрытия персональных идентификационных данных их сетевыми получателями;
- нежелание получать незаконные рекламные материалы или испытывать другие несанкционированные вторжения в частное киберпространство.

Потенциальные потребители испытывают желание воспользоваться всеми преимуществами электронной торговли после того, как убедятся, что предоставляемая ими информация используется по назначению, поставщики располагают адекватными методами обеспечения конфиденциальности предоставленных им сведений. Есть ряд программ третьей стороны с логотипом Trust Mark, использование которых придает дополнительную ценность таким услугам.

7. Ведение деловых операций через Интернет ставит перед СХ дополнительные проблемы по ключевым элементам качества сервиса – простоты доступа, качества предлагаемых продуктов, постоянства в повышении требований, наряду с эффективным разрешением возникающих конфликтов по поводу некачественных товаров или

повторным повторением услуг. Лишь один случай неудачной попытки приобретения товара или услуги через Интернет и невозможность прямой связи с провайдером может подорвать *доверие покупателей* как к технологии, веб-сайту, так и к самому СХ – поставщику товара и услуг.

8. В последнее время вырос уровень рисков, связанных с новым бизнесом через Интернет, его расширением и недоверием потребителей, заказывающих товары и услуги, к защищенности и сохранению конфиденциальности сообщаемых ими сведений и к качеству сервиса. Тревогу вызывает неопределенность в поведении товаров и услуг СХ, когда оно способно негативно повлиять на удовлетворение интересов потребителей. Поэтому *риски* в электронной торговле определяются как «вероятность возникновения в отношениях заинтересованных сторон потенциально значительных или нежелательных последствий. Интенсивность проявления нежелательных последствий и их влияние на уровень доверия потребителей являются функциями известных и неизвестных деловых рисков. Ими объясняется нежелание представления потребителями своей личной информации поставщикам, в т.ч. сведений по кредитным картам, даже если они заинтересованы в приобретении товаров и услуг через Интернет. Почти 2/3 потребителей прерывают оформление заказа и покидают веб-сайт поставщика, когда нужно сообщить данные кредитных карт.

9. Существует потребность в разработке стандарта, устанавливающего требования к качеству электронной торговли. Он может стать эталоном в бенчмаркинге разных аспектов деятельности таких СХ, послужит руководством по внедрению соответствующих схем использования Интернета в коммерческих целях. Для раскрытия полного потенциала электронной торговли в дополнение к требованиям стандарта ИСО серии 9000 необходимо применение СХ признанных на международном уровне методов разрешения проблем, возникающих при электронной торговле, а качество услуг должно гарантировать необходимый уровень защищенности, конфиденциальности и качество сервиса.

В целом распределенная природа деловых, в т.ч. образовательных, консалтинговых и иных инновационных операций, неявное участие в них множества посредников и агентов, необходимость сбора и защиты информации о потребителях означает для СХ обязательное умение завоевывать и сохранять доверие клиентов в новых условиях. Требуется комплексный подход к выявлению и разрешению множества проблем качества и юридических проблем, связанных с он-лайн-операциями, обеспечивающий интеграцию виртуальных и реальных систем и процессов. Все это возможно, если субъект сформирует у себя лидерские качества и будет применять их в повседневной деятельности.

Все вышеизложенные проблемы должны глубоко изучаться студентами вузов в процессе их обучения и прохождения производственных практик для исключения возможных проблем и негативных последствий лично для них, их рабочих мест, СХ, регионов и страны в целом.

Список литературы

1. Минько Э.В., Кричевский М.Л. Качество и конкурентоспособность. СПб.: Питер, 2004. 268 с.
2. Качество в XXI веке. Роль качества в обеспечении конкурентоспособности и устойчивого развития / под ред. Т. Конти, Е. Кондо, Г. Ватсона; пер. с англ. А. Раскина. М.: РИА «Стандарты и качество», 2005. 280 с.
3. Джуран Дж. Качество в истории цивилизации. Эволюция, тенденции и перспективы управления качеством: В 3 т. М.: РИА «Стандарты и качество», 2004.
4. Окрепилов В.В. Управление качеством и конкурентоспособностью: учеб. пособие. СПб.: СПбУЭФ, 1997. 259 с.
5. Харрингтон Дж. Управление качеством в американских корпорациях. М.: Мир, 1990. 272 с.
6. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Системы гибридного интеллекта. Экономика. Управление. Образование. М.: Высшая школа, 2008.
7. Актуальные вопросы государственного (регионального) и муниципального управления: теоретические и практические аспекты: Ю.Н.Арсеньев, Т.Ю. Давыдова и др. в 4 т. / под общ. ред. В.Д. Киселева и Ю.Н. Арсеньева. Орел: Изд-во ОРАГС, 2006, 2008-2010.
8. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Образование, экономика знаний и подготовка кадров: монография. М.; Тула: Изд-во ВЗФЭИ; ТулГУ, 2011. 311 с.
9. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Менеджмент- и бизнес-образование в подготовке компетентных специалистов: монография. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 276 с.
10. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Орлихина Н.Е. Система образования: экономика, информатизация, менеджмент качества: монография. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. 341 с.
11. Давыдова Т.Ю. Интеллектуальные ресурсы и управление знаниями. М.: Изд-во ВЗФЭИ, 2011. 348 с.

Давыдова Татьяна Юрьевна, канд. пед. наук, доц., доц. каф. экономики и управления, tat69@pochtamt.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Арсеньев Юрий Николаевич, д-р техн. наук, проф., проф. каф. информационной безопасности, arsenev.45@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет, Тульский филиал РАНХиГС при Президенте РФ

LEADERSHIP IN QUALITY MANAGEMENT

T.Yu. Davydova, Yu.N. Arsenyev

The specific qualities of leaders in the quality management of various spheres and areas, including the sphere of higher education, are investigated.

Keywords: leader, Manager, quality management, efficiency, methods, models, tools.

Davydova Tatyana Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, docent, tat69@pochtamt.ru, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Arsenyev Yurj Nikolaevich, doctor of technical sciences, professor, arsenev.45@mail.ru, Russia, Tula, Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration, Tula, State University,

УДК 378.34:45

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ ФИНАНСОВОЙ СФЕРЫ

В.Н. Ранних, Н.Ю. Зотова

Рассматриваются ключевые основы процесса организации повышения квалификации работников финансовой сферы как фактора развития их базовых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональная компетенция.

Реформа бюджетного сектора экономики предъявляет новые требования к порядку функционирования бюджетных учреждений, ориентирующие их на полноценную деятельность в рыночной среде. Конкуренция как одна из важнейших составляющих рыночной экономики требует неуклонного повышения качества услуг, оказываемых бюджетными учреждениями, общего роста эффективности их работы.

Работники финансовой сферы бюджетных учреждений становятся полноправными субъектами рыночных отношений, в связи с чем вынуждены максимально задействовать арсенал инструментов и средств обеспечения конкурентоспособности, включая вопросы эффективного управления персоналом, трудовой мотивации, обучения и повышения квалификации сотрудников (комплекса вопросов, который сегодня также

обозначается терминами HR или HR-инжиниринг, HR-технологии). При этом непрерывное повышение квалификации самих специалистов данной сферы является не только средством повышения качества работы организации, но и действенным способом нематериального стимулирования сотрудников за счет развития и расширения круга их компетенций, накопления так называемого человеческого капитала. Тем самым можно отметить, что в настоящее время стоит актуальная задача более подробного изучения положения дел в сфере повышения квалификации работников финансовой сферы в бюджетных учреждениях. Кроме того целесообразно рассмотрение наиболее перспективных педагогических разработок, включая комплекс активных методов обучения в применении именно к вопросам повышения квалификации персонала бюджетного учреждения.

Степень научной разработанности проблемы вопроса о повышении квалификации сотрудников различных типов организаций в специальной литературе в настоящее время проработана достаточно подробно. Теоретические вопросы повышения квалификации как предмета педагогики и психологии рассмотрены в работах Т.Ю. Базарова, М.И. Магуры, В.А. Скакуна, С.В. Шекшни, С. Викарстаффа, Г. Десслера. Психолого-педагогические основы работы с взрослыми (как основным объектом повышения квалификации) раскрыты в работах В.А. Дресвянникова, М. Дауни, М. Зильбермана, К. Ауэрбах, М.Ш. Ноулса. Повышение квалификации персонала как часть системы управления персоналом в современных условиях рассматривается в работах В.А. Коноваленко, М.Ю. Коноваленко, В.В. Кондратьева, Ю.А. Лунева, М. Армстронга. Анализ практических подходов к организации повышения квалификации представлен в работах В.В. Кондратьева, Ю.А. Лунева. Инновационные подходы к решению проблем повышения квалификации представлены в значительном количестве работ отечественных (В.Г. Зызыкин) и зарубежных авторов (М. Зильберман), а также в авторских методиках, реализуемых рядом научных, образовательных и консалтинговых организаций.

При этом повышение квалификации специалистов финансовой сферы имеет ряд специфических основ, отличающих эту деятельность от таких как, школьное и вузовское преподавание. Выделим наиболее существенные из них.

1. Организационно-методические основы повышения квалификации сотрудников финансовой сферы вуза

Основная цель создания системы повышения квалификации - повышение эффективности деятельности организации. Для бюджетной организации, в частности для ее обеспечивающих подразделений (бюджетный учет, правовое обеспечение, кадровая работа, информатизация, хозяйственная часть и т. д.), эффективность работы

определяется соотношением между качеством обеспечения (отсутствием сбоев в каждой из сфер) и затратами на содержание соответствующих подразделений.

Следует отметить, что решение этой задачи может осуществляться различными путями. Например, приобретение новой, более производительной техники и программного обеспечения позволит повысить качество работы и вместе с тем потребует более квалифицированного персонала. Опережающий рост качества работ дает стратегический выигрыш, но требует сравнительно больших затрат.

Возможен и экстенсивный путь, при котором минимизируются затраты одновременно с решением задач по сохранению качества работ - преимущественно в краткосрочной перспективе. Второй вариант несет в себе угрозу «накопления отставания» и может привести к кризису организации в более отдаленном будущем.

2. Нормативно-правовые основы повышения квалификации сотрудников финансовой сферы вуза

Российским законодательством установлены нормы, закрепляющие права и обязанности организаций и сотрудников в сфере повышения квалификации. Так, статья 196 «Права и обязанности работодателя по подготовке и переподготовке кадров» Трудового кодекса Российской Федерации от 30.12.2001 №197-ФЗ, в частности, гласит: «Необходимость профессиональной подготовки и переподготовки кадров для собственных нужд определяет работодатель».

Работодатель проводит профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации работников, обучение их вторым профессиям в организации, а при необходимости - в образовательных учреждениях начального, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором.

Формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, перечень необходимых профессий и специальностей определяются работодателем с учетом мнения представительного органа работников в порядке, установленном статье 372 настоящего Кодекса для принятия локальных нормативных актов.

Работникам, проходящим профессиональную подготовку, работодатель должен создавать необходимые условия для совмещения работы с обучением, предоставлять гарантии, установленные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором.

Статья 197. «Право работников на профессиональную подготовку,

переподготовку и повышение квалификации» того же нормативного правового акта гласит: «Работники имеют право на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации, включая обучение новым профессиям и специальностям».

Указанное право реализуется путем заключения дополнительного договора между работником и работодателем.

Законодательство специально оговаривает случаи, когда повышение квалификации является необходимым условием выполнения профессиональных функций: «В случаях, предусмотренных федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, работодатель обязан проводить повышение квалификации работников, если это является условием выполнения работниками определенных видов деятельности». На персонал подразделений вуза, обеспечивающих это требование, практически не распространяется, поэтому проведение мероприятий по повышению квалификации сотрудников здесь является проявлением доброй воли самой организации. В то же время, комментаторы отмечают, что востребованность образовательных программ по повышению квалификации и дополнительной аттестации и сертификации бухгалтеров доказана временем и пользуется широким спросом среди представителей этой профессии.

С точки зрения экономичности и эффективности системы повышения квалификации направление сотрудников в специализированные учебные заведения целесообразно в случае реальной необходимости для руководителей структурных подразделений и ключевых специалистов. Дальнейшая трансляция профессиональных компетенций должна осуществляться их силами, в частности, потому, что способность обучать сама по себе является базовой компетенцией руководителя.

3. Психолого-педагогические основы повышения квалификации сотрудников финансовой сферы вуза

Повышение квалификации персонала, как было отмечено выше, характеризуется тем, что в качестве обучаемых выступают взрослые люди в широком диапазоне возрастов (от студенческого до пенсионного) и различного уровня профессиональной квалификации.

В отличие от сектора обучения, основного для высшего учебного заведения, сотрудники обеспечивающих подразделений даже при каждодневном взаимодействии со студентами далеки от учебного процесса. Неправомерно допущение, что дополнительное обучение является для большинства сотрудников естественной жизненной необходимостью. Заблуждением также было бы считать, что порядок обучения и образовательные технологии, реализуемые в основном учебном процессе (в очной, вечерней или заочной формах) с равным

успехом применимы и для целей повышения квалификации.

С учетом этого организатор курсов повышения квалификации персонала должен выполнить поэтапную деятельность:

На первом этапе требуется выделить основные риски в работе организации, которые могут быть нейтрализованы за счет более высокого уровня компетенций персонала. Предварительная оценка ситуации должна позволить дать системное представление о благоприятных и неблагоприятных факторах организации для развития профессиональных компетенций персонала.

На втором этапе должны быть решены наиболее важные организационные вопросы. Такие, как управление системой повышения квалификации, определение направлений обучения, согласование форм и методов обучения с производственным процессом, привлечение преподавателей и практикующих специалистов, разработка плана-графика повышения квалификации персонала на ближайший год.

Третий этап предусматривает разработку необходимых методических и дидактических материалов, проведение занятий и мероприятий контроля.

Завершающий этап посвящен организации мониторинга результативности системы повышения квалификации, анализу полученных данных, формирующих информационную базу, и в случае необходимости её корректировку.

Например, для Управления бухгалтерского учета и отчетности ТулГУ безусловными приоритетами повышения квалификации стали бухгалтерский учет и налогообложение, которые подчиняются официальным срокам формирования и предоставления отчетности. Поэтому за основу формирования цикла обучения были приняты два указанных направления и соответствующие периоды максимальной загрузки сотрудников; прочие направления были распределены в рамках свободных периодов с учетом логических и содержательных связей между дисциплинами. Кроме того, при формировании цикла были исключены периоды массовых отпусков (июнь - август), Рождественские каникулы, майские праздники (1-14 мая), а также первые две недели начала учебного года (1-14 сентября). Объем обучения установлен в пределах двух академических часов в неделю, для удобства планирования месяц разбит на четыре условные семидневки (недели). Проверка знаний и компетенций, обсуждение полученных результатов в коллективе был закреплен за двумя последними семидневками декабря.

Был разработан примерный учебный план занятий. Он построен таким образом, что все его мероприятия ориентируются на целевую аудиторию «молодые специалисты», отдельные темы предназначены как для «молодых специалистов», так и для «опытных сотрудников». Доля таких тем в общем объеме обучения составляет 58 %. При этом

приветствуется участие «опытных сотрудников» во всех мероприятиях по развитию персонала. Доля занятий, проводимых с приглашенными специалистами, составляет 50 %.

После формирования логически выстроенного плана повышения квалификации на уровне основных направлений и тем обучения, были проработаны следующие аспекты:

1. Вопросы и задачи для рассмотрения в составе направлений и тем повышения квалификации (содержание обучения).

2. Формы обучения: лекционные занятия, практические групповые занятия, индивидуальное наставничество, самостоятельная работа.

3. Использование в обучении технических средств, программного обеспечения.

4. Применение активных методов обучения: проблематизирующее изложение, деловая игра, решение конкретной задачи, анализ проблемы и выбор вариантов решения.

5. Литература и иные источники: учебные пособия, методические документы, нормативные правовые акты.

Остановимся более подробно на рекомендациях по применению активных методов обучения в процессе повышения квалификации. Как указывалось выше, обучение взрослых имеет свои психолого-педагогические особенности, которые должны быть в полной мере учтены при подготовке и проведении занятий. Одна из ключевых особенностей - низкая эффективность форм обучения, предполагающих пассивное восприятие материала, например, лекция в ее классическом понимании. Поэтому максимальное внимание должно быть уделено вопросам активного взаимодействия с аудиторией. Для этого могут быть рекомендованы следующие приемы:

1. Вступительное упражнение в виде игры или другого задания, которое представляло бы основные моменты лекции.

2. Решение небольшой проблемы, вокруг которой будет построена вся лекция.

3. Вопрос, относящийся к теме лекции, чтобы мотивировать аудиторию слушать лекцию и найти ответ.

4. По возможности эффектный визуальный материал (слайды, раздаточный материал).

5. Предварительный обзор содержания лекции.

Для закрепления материала лекции могут быть использованы следующие приемы:

1. Пресс-конференция: преподаватель отвечает на вопросы, подготовленные слушателями.

2. Обзор, подготовленный участниками. Подготовка

результатирующих тезисов силами слушателей или решение заданий теста, который слушатели сами могут проверить.

3. Работа в группах: решение небольших задач по теме лекции в небольших группах.

4. Решение конкретной проблемы после лекции.

5. Экспериментальные задания: ролевые игры, игровые задания, имитация ситуаций, обзор, психологические образы, письменные задания.

При проведении практических занятий могут быть использованы такие приемы, как:

1. Разбор конкретного случая. Анализ оvejальной или выдуманной ситуации, который позволяет раскрыть содержание вопроса.

2. Групповое исследование. В рамках заданной темы вопросы формулируются самими слушателями на основе предложенных преподавателем материалов, иллюстративного примера. Затем изложение осуществляется на основе ответов преподавателя на вопросы слушателей. Занятие завершается подведением итогов, общими выводами.

3. Поиск информации. Слушатели получают рабочие листы по заданной теме, при этом им предлагается подобрать материал в различных источниках (нормативные правовые акты, официальные документы, статьи, книги, Интернет), который мог бы быть представлен в качестве лекции. Рабочие группы или отдельные сотрудники представляют свои материалы, с использованием которых преподаватель делает итоговые выводы.

Организацию занятий, их проведение, обмен информацией между слушателями и преподавателями целесообразно проводить с использованием компьютерной техники, а также возможностей сетей Интернет вуза, поскольку это позволит развить дополнительные компетенции сотрудников и значительно оптимизировать все процессы.

Список литературы

1. Об образовании: федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1.
2. Положение о лицензировании образовательной деятельности: утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 31.03.2009 №277.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Акад. проект: «Фонд Мир», 2005. 336 с.
4. Брагина З.В. Каждому ли дано стать менеджером? / З.В.Брагина // Высшее образование сегодня. 2010. №9. С. 36-39

5. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал. 2010. №3. С.102-114.

6. Князева Н.В. Повышение квалификации работников: порядок и законодательная база// Аудиторские ведомости. 2010. № 5.

7. Нелюбин В. Что такое повышение квалификации персонала// <http://www.edstream.ru/pages/povyshenie-kvalifikatsii>.

8. Педагогика: учеб. пособие / под редакцией П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2009. 430 с.

9. Резник С.Д. Формирование компетенций преподавательского и управленческого корпуса вузов России: опыт, проблемы, методического обеспечения // Alma Mater. Вестник высшей школы / Минобразования РФ. М., 2010.

Ранних Виктор Николаевич, канд. пед. наук, проф., vik_nik_r@rambler.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Зотова Наталья Юрьевна, финансист, ZotovaN@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF BASIC PROFESSIONAL COMPETENCIES FINANCIAL SECTOR EMPLOYEES

V N. Rannich, N.Yu. Zotova

The key bases of the process of organization of professional development of financial sector employees as a factor of development of their basic professional competences are considered.

Key words: professional development, professional competence.

Rannich Victor Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, professor, vik_nik_r@rambler.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Zotova Natalia Yu, financier, ZotovaN@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Н.А. Колесникова

Рассматриваются педагогические методы и приемы активизация познавательной деятельности студентов в процессе изучения лекционного курса в вузе.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, лекция, дидактическая задача

Среди современных проблем педагогики, требующих первостепенного внимания, — проблема развития познавательной активности является сложной и многоаспектной.

Наблюдения показывают, что многие студенты учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Объясняется это частично тем, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов. Хотя сами студенты (особенно студенты первых курсов) не проявляют должного внимания учебному процессу.

Тем самым особое значение в решении проблемы активизации учебной деятельности студентов как дидактической задачи приобретает дальнейшее совершенствование форм и методов обучения. Поэтому в процессе развития педагогики и практики обучения исследователи кропотливо отбирали и проверяли наиболее эффективные формы, методы, приемы и средства обучения, уделяя особое внимание такой форме, как **лекция**.

До сих пор никто не может четко ответить, какой должна быть лекция XXI века, века интеграции знаний, человеческих способностей и общества. Где главный акцент лекции - на обучение профессии или на развитие способностей к самообучению и самовоспитанию?

Попутно возникают вопросы тактического плана: как лекция должна читаться? Что от нее ждет студент? Какую часть программы должна охватывать? Должна ли она быть обязательной для посещения студентом? Наконец, нужна ли лекция вообще?

Вопросов как стратегического, так и тактического плана набирается достаточно много. И если не подойти к проблеме кризиса лекции с позиций ее **познавательной ценности**, решение не представляется возможным.

Стало очевидным, что проблема кризиса вузовской лекции требует нового подхода, так как имеет дело с органически взаимосвязанной

системой социальных, психологических, педагогических и организационных факторов.

Сама мысль о том, что обучающийся должен быть активен в обучении, известна в педагогике с давних времен. Еще Сократ побуждал своих учеников к активному усвоению знаний путем постановки наводящих вопросов (отсюда сократический метод проведения беседы). С тех пор педагоги часто возвращались к проблеме активности обучающихся. В современной педагогике многие исследователи посвятили свои работы этой проблеме (А.М. Арсеньев, Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.И. Махмудов, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин и другие). Это позволяет определить, что *активность студента в обучении – волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность лично*. Для активного студента свойственно проявление всестороннего, глубокого интереса к знаниям, приложение усилия, напряжение внимания, умственных и физических сил для достижения поставленной цели.

Сам вопрос о роли и месте лекции в современной высшей школе и в прогнозируемом будущем и в наши дни постоянно обсуждается в преподавательской среде и не находит однозначного решения. Дело в том, что в связи с интенсивным внедрением в учебный процесс компьютерной и телекоммуникационной техники, средств оперативной полиграфии увеличилось число сторонников сокращения лекционной формы обучения в вузе. В аргументах противников лекционного изложения материала есть ряд моментов, которые заставляют задуматься.

Анализируя традиционную лекцию в современном процессе обучения, можно отметить следующие недостатки:

1. Уровень усвоения учебного материала на лекции в силу ограниченности видов учебной деятельности студентов ограничивается восприятием, общим ознакомлением и ориентировкой, т.е. не выходит за рамки первого этапа познавательной деятельности.

2. Содержание, методика и темп чтения лекции, как правило, почти не зависят от качества восприятия и, тем более от усвоения материала студентами. Лекция читается обычно некоему среднему, гипотетическому студенту, т.к. на лекции невозможно адаптировать изложение к характеру и особенностям восприятия и осознания учебного материала, его усвоение каждым студентом.

3. Стремясь изложить весь программный материал в ограниченное время, лектор нередко идет на "уплотнение" информации, убыстряя темп изложения, чрезмерно используя технические средства предъявления информации без использования раздаточного материала. При этом работа студентов сводится к попыткам возможно полнее записать пояснения

лектора, перечертить визуальную информацию с доски, плакатов и экрана за счет глубины и качества понимания существа излагаемого. (Сейчас запишу механически, а потом - дома разберусь, а это "потом" часто оказывается - перед экзаменом) Т.е. овладение учебным материалом на лекционном занятии не происходит, создается лишь видимость обучения.

4. Лектор, особенно по теоретическим курсам с небольшим количеством часов, выделяемых на практические виды занятий, не организует последующую работу студентов над материалом лекции, не направляет и не учит пользоваться литературой (учебной, монографической и периодической научной).

5. Определенная часть лекций носит не проблемный, а информационно-описательный характер, это приучает студентов к пассивному, некритическому восприятию чужих мнений, затормаживает стремление мыслить самостоятельно. Такие лекции ориентированы на исполнительскую деятельность студента, не стимулируют потребность расширения и углубления знаний; при подготовке к экзаменам студенты ограничиваются изучением только конспекта лекции. Отрицательные последствия такой линии поведения студентов в долгосрочном плане вполне очевидны. Таким путем формируется интеллектуальная лень, неумение самостоятельно работать с литературой по специальности, нежелание расширять свой кругозор, совершенствовать свою профессиональную подготовку на уровне современных достижений соответствующей области после окончания вуза, что с учетом тенденции ускорения "устаревания знаний" приводит к быстрой депрофессионализации специалиста.

Указанные выше недостатки лекционного метода в значительной мере могут быть преодолены за счет рационального построения лекционного курса дисциплины и методически правильного проведения лекций.

С учетом выявленных основных характеристик качества активной познавательной деятельности мы сформулировали следующие педагогические требования приемы (методические рекомендации) к построению познавательной лекции.

При подготовке и чтении познавательной лекции преподаватель должен:

1) Решать главные дидактические задачи лекции:

- обеспечение первоначального знакомства с учебным материалом, организация его начального восприятия;
- формирование основы для дальнейшего самостоятельного изучения

и овладения знаниями;

- формирование научного мировоззрения, воспитание у студентов познавательных интересов.

2) Управлять познавательной деятельностью студентов:

Управление познавательной деятельностью студентов, как мы уже неоднократно подчеркивали, является одной из главнейших проблем, стоящих перед преподавателем. Эта проблема, включает в себя и задачи стимулирования познавательного и профессионального интереса у студентов, и активизацию работы студентов на самой лекции, управление этой работой, и, наконец, организацию самостоятельной работы студентов по материалам лекции.

3) Использовать методы активизации познавательной деятельности:

- а) Метод проблемных ситуаций.*
- б) Метод активизирующих вопросов.*
- в) Метод диалога.*
- г) Умышленная ошибка.*
- д) Размышление вслух.*
- е) Игровая ситуация.*
- ж) Метод визуализации.*

4) Использовать стимулы активизации познавательной деятельности студентов:

- а) Стимул доверия.*
- б) Стимул интереса.*
- в) Стимул приоритета.*
- г) Стимул важности.*
- д) Стимул профессии.*
- е) Стимул контроля.*

5) Соответствовать эффективным дидактическим характеристикам поведения лектора.

Список литературы

1. Абдухаирова А.Т. Приемы активизации познавательной деятельности//Среднее специальное образование. 2009. № 8.С. 13.
2. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М., 2000.
3. Голуб Б.П. Средства активизации познавательной деятельности учащихся// Педагогика. 2009. № 3.С 23.

4. Досов Н.М. Лекция в условиях проблемного обучения//Среднее специальное образование. 2001. № 4.
5. Желзовский Т.И., Вяткин А.Г. Опыт развития познавательной деятельности студентов// Педагогика. 2003. № 1.
6. Кацубинская Л.А. Организация познавательной деятельности//Среднее специальное образование. 2000. № 8.
7. Коробов Е.Т., Внимание в познавательной активности//Среднее специальное образование. 2001. № 4.
8. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование. 2005. № 10.
9. Кулыгина А.Н. Активизация обучения: сущность и содержание // Педагогика. 2004. № 1.
10. Литранович Ж.Т., Землянова В.Д. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий//Педагогический альманах. 2002. № 1.
11. Сенько Ю.В., Меллер Е.Н. Обучение и познавательная активность учащихся. М., 2009.
12. Шамова Т.И. Активизация обучения студентов. М., Педагогика. 2002.
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2009.

*Колесникова Надежда Аркадьевна, канд. полит. наук, Kolesnikova@mail.ru,
Россия, Тула*

*ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS
OF THE LECTURE COURSE AS A DIDACTIC TASK*

N.A. Kolesnikova

Pedagogical methods and techniques of activation of cognitive activity of students in the process of studying the lecture course at the University are considered.

Key words: activation of cognitive activity, lecture, didactic task

*Kolesnikov Nadezhda Arkad'evna, Cand. polit. Sciences, Kolesnikova@mail.ru,
Russia, Tula*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

З.И. Коннова

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учёта профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности. В связи с этим профессионально ориентированное обучение иностранным языкам является приоритетным направлением в современном образовании.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, языковая культура, инновационные технологии, профессионально ориентированное обучение.

Основной задачей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, позволяет свободно ориентироваться в иноязычной среде и тем самым способствует формированию конкурентоспособного специалиста на рынке труда. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста [1]. В связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностранному языку» на неязыковых факультетах вузов.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учёта профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности. В связи с этим профессионально ориентированное обучение иностранным языкам является приоритетным направлением в современном образовании. Оно предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учётом особенностей их будущей профессии. В процессе общения на иностранном языке наряду со знанием языка большое значение имеют различные формы контактов с представителями иной языковой и культурной общности, которые определяют эффективность коммуникации [3, с. 64].

Уровень довузовской подготовки студентов неязыковых вузов по дисциплине «Иностранный язык» в основном невысок, а также отличается

высокой степенью неравномерности. Это означает, что изначальная задача преподавателя, связанная с «углублением» базовых умений и навыков и их «совершенствованием», может оказаться невыполнимой миссией просто за неимением того, что необходимо углублять и совершенствовать, если не у всех студентов, то, зачастую, у значительной их части. На практике это приводит к тому, что преподавателю приходится тратить драгоценное время на повторение и обобщение материала, предназначенного к изучению в рамках средней школы, а с отдельными студентами – и на изучение этого важного материала «с нуля».

Эти обстоятельства значительно осложняют задачу, стоящую перед педагогом и заключающуюся в равномерном развитии у студентов всех четырёх видов речевой деятельности, как указано в программе дисциплины, при этом в равной мере уделяя внимание базовой лексике, разговорной речи и бытовым темам, с одной стороны, и профессиональному языку - с другой.

Всё вышесказанное ставит преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе перед выбором подхода, который бы позволил соблюсти хрупкое равновесие между сложными условиями и серьёзными задачами, а также мотивировать студентов для наиболее эффективного обучения.

В преподавании иностранного языка, т.е. в овладении иноязычной культурой, выделяются существенные её разделы – компоненты цели, а они, в свою очередь, конкретизируются в объектах обучения. На каждом занятии должно осваиваться определённое количество объектов лингвострановедческого, социального, педагогического и психологического содержания иноязычной, а также профессиональной культуры.

Как известно, иноязычная культура как цель обучения включает четыре аспекта:

1. Учебный аспект (собственно социальное содержание цели).

Он предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями. Конкретными целями в каждом виде речевой деятельности являются:

- в письме – умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, выписывать информацию из прочитанного, трансформируя материал, записывать план или тезисы выступления и т.д.

- в чтении – умение быстро читать про себя статью в Интернете или в журнале для развития всех функций чтения как средства общения;

- в аудировании – умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл радиопередач и фонозаписей.

2. Познавательный аспект (лингвострановедческое содержание цели).

Он заключается в том, что обучение иноязычной культуре используется как средство обогащения духовного мира личности, т.е.:

- как средство приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка;
- как средство приобретения знаний о строе языка, его системе, особенностях, сходстве и различии с родным языком;
- как средство удовлетворения личных познавательных интересов в любой из сфер своей деятельности – от профессиональной до хобби.

Познавательный аспект реализуется, как правило, на основе рецептивных видов деятельности – аудирования и чтения.

3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание цели).

Данный аспект заключается в том, что обучение иноязычной культуре используется как средство нравственного воспитания.

4. Развивающий аспект (психологическое содержание цели).

Компонентами данного аспекта цели являются:

- развитие речевых способностей (фонематический слух, чувство языка, способности к догадке, имитации, к логическому изложению и др.);
- развитие психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память во всех её видах, внимание, восприятие и т.д.);
- развитие умения общаться;
- развитие умения учиться;
- развитие определённого уровня мотивации к дальнейшему овладению иноязычной культурой (например, понимание зависимости владения и овладения иностранным языком).

Таким образом, уровень овладения иноязычной культурой не находится в прямой пропорциональной зависимости от уровня «практического» владения языком, хотя и предполагает его. В качестве цели обучения в данном контексте предлагается овладение иноязычной культурой как средством развития личности студентов. Поэтому, когда речь идёт о такой сложной и комплексной цели, как иноязычная культура, становится ясно, что средства её достижения должны быть осмыслены комплексно и достаточно полно.

Одной из проблем, характерных для процесса преподавания иностранных языков и культур, является недостаточная степень усвоения учебного материала. В данном вопросе большую роль играет, помимо мотивации обучающихся, актуальность и привлекательность предлагаемых учебных материалов, а также профессиональная и деловая компетенция преподавателя [5].

Заинтересованность обучающихся на начальном этапе, как правило, является очень высокой, и перед преподавателем стоит задача поддержания её путём широкого привлечения новейших учебных пособий и актуального дополнительного материала, а также использования

современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса.

Традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего будущий выпускник не видит связи изучаемого предмета со своей будущей профессиональной деятельностью.

Наиболее эффективным средством развития мышления будущих выпускников является *имитационное моделирование*. Подобный подход в обучении обеспечивает имитацию элементов профессиональной деятельности, её типичных и существенных черт. Его применение на занятиях иностранного языка даёт возможность формировать навыки и умения общения; развивает привычку самоконтроля, способствует реальной подготовке учащихся к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом; помогает сделать занятия иностранного языка более живыми, интересными, содержательными, дают возможность учащимся больше и чаще высказывать собственные мнения, выражать чувства, мысли, оценки, т.е. пытаться *мыслить на иностранном языке*.

В качестве приёмов, обеспечивающих повышение профессиональной направленности изучения иностранного языка, могут выступать: общение – диалог по поводу профессиональной информации, прочитанной на иностранном языке, анализ социальных и профессиональных ситуаций, выполнение студентами творческих заданий с профильным содержанием.

Эффект применения инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения иностранного языка, как показывает практика, наиболее заметен, когда они применяются в системе занятий, обеспечивая овладение целым комплексом умений, закладывая результативную базу для его эффективной профилизации в жизни [2].

Одной из главных проблем, возникающих перед преподавателем, является отсутствие у большинства обучающихся должного уровня мотивации, так как, к сожалению, иностранный язык воспринимается студентами неязыковых образовательных учреждений как второстепенный предмет. Поэтому одной из задач является формирование у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка. При этом он (язык) выступает как средство развития коммуникативного компонента информационной культуры обучающихся в процессе осуществления ими поисковой и исследовательской деятельности по профессиональным вопросам с использованием информационных и коммуникационных технологий, участия в экономических on-line-конференциях и проектах, развития умения работать в группе через компьютерные сети.

В настоящее время существует большое количество методик преподавания иностранных языков. В идеале образовательный процесс должен основываться на тщательно продуманном их сочетании. Как правило, преобладающей становится коммуникативная методика, в наибольшей степени удовлетворяющая запросы обучающихся и

расширяющая возможности общения. Следует отметить, что коммуникативный метод предполагает не только владение базовой лексикой в совокупности со стандартным набором грамматических конструкций, которые необходимы для поддержания беседы, но и возможность применять знание иностранного языка в своей профессиональной деятельности, ориентироваться в публицистических и научных изданиях. Поэтому обучение иностранному языку не должно проходить отдельно от формирования профессиональной компетенции будущего специалиста. Средства иностранного языка призваны обеспечить надёжную языковую платформу и в дальнейшем служить стимулом для карьерного роста.

Из современных методик преподавания в неязыковом вузе за основу всё чаще берётся опыт предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning). Этот метод позволяет сформировать у обучающихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений. Данный метод открывает двери для привлечения всё большей аудитории, изучающей иностранные языки, формирует уверенность молодых людей в своих силах, а также даёт опору тем, кто не был достаточно успешным в изучении языков в традиционной форме [4, с. 325].

CLIL предусматривает в идеале ведение ряда предметов, являющихся для студентов основными, на языке международного общения. Таким образом, у студента формируется стойкая мотивация к изучению иностранного языка не только как средства коммуникации, но и как необходимого инструмента в овладении будущей профессией. Кроме того, во многих учебных заведениях, в том числе и в ТулГУ, практикуется использование иностранного языка на проводимых в их стенах международных конференциях, что вызывает необходимость достаточно высокого уровня владения языком не только у студентов, но и у преподавателей.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе представляет собой специфическую задачу, успешное выполнение которой возможно только при правильном понимании преподавателем поставленных перед ним задач, адекватной оценке исходного уровня владения студентами иностранным языком и, как следствие, при правильном выборе метода обучения (сочетании элементов различных методов). Важно соблюсти баланс между обучением всем видам речевой деятельности. Студенты должны иметь представление о лексических, грамматических и стилистических особенностях научного языка и уметь применять их в устной и письменной формах. Необходим доступ преподавателей и учащихся к современным технологиям, использование аудиовизуальных материалов, изучение оригинальных текстов. Важно помнить, что обучение иностранному языку – это познавательный, а следовательно,

активный процесс, в который студенты должны быть вовлечены, в том числе посредством самостоятельной работы с последующей презентацией и обсуждением итогов внутри рабочей группы учащихся.

Список литературы

1. Бибикина Э.В. Теоретико-методологические основы иноязычной коммуникативной компетентности будущих экологов. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: «Педагогика и психология». 2010. №2. С. 17-20.

2. Гладкова О.Д., Коннова З.И. Организация и осуществление профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на базе инновационных подходов в неязыковом вузе: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. 182 с.

3. Коннова З.И., Семенова Г.В. Прагматический подход при изучении иностранных языков в рамках современной парадигмы образования.// Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. Вып. 1. С. 64-69.

4. Локтюшина Е.А., Сайтимова Т.Н. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию. // Волгоградский государственный социально-педагогический университет. 2012. №1. С. 324-328.

5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. 93 с.

Коннова Зоя Ивановна, д-р. пед. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков, konnova71z@gmail.com, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE MODERN WORLD

Z.I. Konnova

The state educational standard of higher professional education requires the consideration of professional specifics in the study of a foreign language, its focus on the implementation of the tasks of the future professional activity of graduates. The task is not only to master the skills of communication in a foreign language, but also to acquire special knowledge in the chosen specialty. In this regard, professionally oriented instruction in foreign languages is a priority in modern education.

Key words: professional competence, language culture, innovative technologies, professionally oriented training.

Konnova Zoya Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of foreign languages department, konnova71z@gmail.com, Russia, Tula, Tula State University.

РЕШЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ю.А. Омарова

Рассматривается теория решения практико-ориентированных задач как фактора профессиональной адаптации будущих специалистов.

Ключевые слова: решение практико-ориентированная задача, профессиональная адаптация.

Актуальность *проблемы адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности обусловлена тем*, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях. В этой связи особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения с начальных этапов обучения, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием личности.

Исследование и поиск социально-педагогических и психологических требований и свойств адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности позволили нам сделать следующие выводы:

- структура адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности включает *три связанных фактора: адаптивная потребность, адаптивная ситуация и адаптированность;*

- динамика адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности последовательна, т.к. развитие идет по нарастающей от интуитивного уровня к творческому;

- адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности обеспечивает адекватное взаимодействие объекта с социальной средой, формирование новых качеств личности, профессиональную идентификацию и т.д., предполагает формирование нового социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости традиций профессиональной деятельности;

- *адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности - начальный этап реального процесса социального, профессионального, психофизиологического вхождения будущего специалиста в трудовую деятельность, где он получает возможность самореализации.*

Основное внимание педагогов при оказании помощи в развитии общественной активности учащихся должно быть направлено на обеспечение перехода от созерцания и рассуждения к практическому действию. Важно заинтересовать профессией, раскрыть перспективы дальнейшего роста и совершенствования, помочь объективно оценить свои способности и подготовленность как к профессиональной деятельности, так и к дальнейшему продолжению образования.

В этом реальную помощь преподавателю может оказать практико-ориентированное содержание учебного процесса, на котором мы остановимся далее.

Практико-ориентированная форма обучения призвана дать ответ на этот основной вопрос – каковы должны быть содержание и формы обучения, обеспечивающие переориентацию процесса обучения с передачи учащимся по преимуществу знаний и представлений на формирование у них в основном умений выполнять практические действия, приобретать и умножать навыки и опыт практической работы в избранной ими сфере деятельности. Тактический уровень осуществления такой переориентации заключается во введении в нынешнюю систему обучения некоторого числа практико-ориентированных учебных курсов, в рамках которых ставится однотипная цель обучения – формировать у учащихся прежде всего умения, навыки и опыт практической работы.

Таким образом, сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении **практических учебных задач** и проблем; эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся.

При подготовке будущего специалиста решение практических учебных задач в системе практических работ выступает одним из главных методов обучения дисциплинам предметной подготовки, т.к. в процессе их решения реализуется развивающая функция обучения. И здесь задачи выступают, прежде всего:

- как средство формирования специальных знаний, умений, навыков (например, расчетно-конструкторских, технологических, технических и др.);
- как средство формирования технической картины мира через понятия и термины;
- как средство формирования умения понимать сущность технологических процессов;
- как средство формирования общепознавательных (логических, психологических) знаний и умений, как средство развития мышления;
- как средство развития графической и информационной культуры.

Общепризнано, что при обучении решению задач у студентов развиваются следующие умения [7]:

- умения анализировать состав задачи (выявление совокупности элементов и описание структурных связей – отношений между ними);
- развертывание условий (определение явных и неявных приведенных данных);
- переформулирование задачи;
- применение алгоритмических и эвристических предписаний для решения задачи;
- умение составлять план решения (на основе логико-эвристической деятельности и строить последовательность действий);
- умение аргументировать действия;
- умение выделять обобщенный алгоритм решения (если это возможно);
- умение ретроспективного анализа.

Практический опыт и анализ экспериментальных исследований ученых по проблеме практико-ориентированных задач привели к выводу, что профессиональная направленность учебных заданий для дисциплин как специальной предметной, так и методической подготовки является одним из действенных средств профессионализации. В работах Г.Н. Некрасовой отмечается, что составленные с учетом специализации учебные задания вызывают интерес студентов к проблеме, тем самым повышается мотивация, наблюдается лучшее освоение студентами как общих, так и частных вопросов. Практико-ориентированные учебные задания способствуют овладению будущими специалистами способов решения практических задач, расширяют их кругозор, являются эффективным средством на данном этапе совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста.

При проектировании комплекса задач общепризнанным требованием является условие использования различного типа задач в процессе обучения. От типа задачи зависит ее содержание, цели и методы решения, а также методическая ценность.

Проблемой классификации задач занимались различные исследователи в области методики преподавания физики, математики, химии и других дисциплин (Г.А.Балл, Г.Д.Бухарова, С.Е.Каменецкий, Н.А.Менчинская, Н.Н.Тулькибаева и др). Задачи классифицируют:

- по описанию компонентов предмета действия в условиях задачи (задачи исполнения, сравнения, на доказательство, сопоставления, восстановления, преобразования, конструирования, исследования);
- по способу выражения условия и требования задачи (текстовые, графические, задачи-рисунки, исследовательские, творческие, задачи с элементами технической наглядности);

- по характеру объектов задачи (задачи с идеальными объектами – абстрактные и теоретические, задачи с реальными объектами – конкретные, бытовые, технические, производственные, производственно-технические, политехнические, с лабораторными данными);
- по способу поиска средств решения (стандартные, нестандартные, проблемные, исследовательские, творческие);
- по сложности решения (простые и сложные);
- по числу решений (задачи, имеющие одно решение, несколько решений, бесконечное множество решений, не имеющие решений);
- по достаточности информации в содержании задачи, (беспоисковые - определенные, поисковые - неопределенные, задачи, содержащие избыточную информацию);
- по характеру используемого теоретического материала (задачи по конкретным темам и разделам, комплексные задачи, задачи межпредметного содержания, интегративные задачи, отраслевые задачи);
- по целевому назначению (аудиторные, домашние, для самостоятельной работы, профессиональной направленности, предназначенные для овладения знаниями и умениями, нацеленные на применение знаний и умений, предназначенные для контроля знаний, умений, навыков);
- по роли задач в формировании структурных элементов знаний (задачи на усвоение содержания понятий, на усвоение объема понятий, на установление связей между понятиями, на усвоение законов, на усвоение научных фактов, на объяснение и предсказание явлений, на объяснение основных положений теории) [8].

Каменецкий С.Е. классифицирует задачи по следующим признакам: *по содержанию, назначению, глубине исследовательского вопроса, способам решения, способам задания условия, степени трудности и т.д.*

Он выделяет:

- задачи с абстрактным и конкретным содержанием;
- задачи с политехническим содержанием;
- задачи с историческим содержанием;
- занимательные задачи;
- качественные и вычислительные задачи;
- количественные задачи;
- устные задачи;
- экспериментальные задачи;
- графические задачи.

Для реализации принципа профессиональной направленности обучения решение задач преследует как минимум две цели:

1. Реализация задач *предметной подготовки* – формирование знаний, умений и навыков по предмету.

2. Реализация задач начальной методической подготовки – формирование методических умений будущих учителей технологии.

Таким образом, *практико-ориентированная задача* – процесс обучения умениям выполнять практические действия, приобретать и умножать навыки и опыт практической работы в избранной сфере профессиональной деятельности, который выступает активным фактором профессиональной адаптации студента как будущего специалиста.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.

2. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский [и др.]; под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1988. 237 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучения в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

4. Вяткин А.П., Ольнева А.Б. Основы педагогики высшей школы: учеб. пособие. Саратов: Научная книга, 1999. 262 с.

5. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М, 1969.

6. Кудрявцев А.Я. О принципе профессиональной направленности // Советская педагогика. 1981. № 8.

7. Кузьмина Н.В., Тихомиров С.А. Методические проблемы вузовской педагогики // Проблемы педагогики высшей школы. Л., 1972. С. 6-43.

8. Лернер И.Я. Подготовка кадров для современного производства (инженерно-педагогические аспекты). М.: Высшая школа, 1989. 134 с.

9. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 1985.

10. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985. 207 с.

Омарова Юлия Алильевна, канд. полит. наук, Omarova@mail.ru, Россия, Тула

THE SOLUTION OF PRACTICE-ORIENTED TASKS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS

Yu. A. Omarova

The theory of the problem of solving practice-oriented tasks as a factor of professional adaptation of future specialists is considered.

Key words: practice-oriented task solution, professional adaptation.

Omarova Yuliya Alil'evna, cand. polit. Sciences, Omarova@mail.ru, Russia, Tula

СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Л.Н. Пронина

Предлагаются рекомендации по формированию системы управления качеством образования как непрерывного замкнутого процесса, состоящего из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: целевых приоритетов, ресурсного, программного и технологического обеспечения, мониторинга результатов, административных процедур.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством, проектирование школьных систем управления качеством образования, методы управления качеством.

Ведущий из приоритетов современной системы образования – обеспечение нового качества образования, соответствующего запросам различных социальных институтов, – нашел свое выражение в Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы». Это обстоятельство продиктовано наличием основного противоречия между современными требованиями к качеству образования, обеспечиваемому образовательными учреждениями, и ограниченностью применяемых методик и технологий в процессе управления.

Реализация системного управления качеством на всех уровнях определяет непрерывность процесса, так как на отдельных этапах его осуществляются подпроцессы: обозначение целевых приоритетов, ресурсного, программного и технологического обеспечения, мониторинга результатов.

Проектирование эффективной действующей системы управления качеством определяется множеством условий и факторов, создающих дискомфорт или, напротив, обеспечивающих адаптивность к требованиям установленных стандартов. В связи с этим *управление качеством образования* определяется как целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам.

В процессе управления качеством появляется необходимость в разработке программ качества. Это система спрогнозированных процедур, мер, мероприятий для обеспечения конкретных норм и требований федеральных государственных образовательных стандартов к образовательному продукту (индивиду) проекту, процессу.

Объективный анализ деятельности образовательных учреждений в контексте системы качества и стандартов Международной организации ИСО предполагает оценку следующих составляющих:

- организационные структуры управления качеством;
- административные процедуры управления качеством;
- обеспеченность основными ресурсами (кадры, финансы, материально-техническая база и др.);
- анализ и оценка основного и вспомогательных процессов управления качеством образования;
- результаты образовательного процесса и его участников, степень их соответствия нормам и стандартам (обученность, воспитанность, и компетентность выпускников, личные достижения педагогов и руководителей, выполнение плана и программ);
- анализ и оценка документации образовательного учреждения.

Показатели качества образования в широком смысле универсальны для всех образовательных учреждений:

- качество образования в узком смысле;
- качество управления:
 - целями, задачами, содержанием образования;
 - кадровым обеспечением, научно-методическим обеспечением;
 - условиями образования (экономическими, материально-техническими, санитарно-гигиеническими, информационными, психологическими, юридическими, социальными, бытовыми, эстетическими, пространственными, темпоритмическими, временными);
- качество реализации образовательного процесса;
- качество соответствия государственным образовательным стандартам;
- качество соответствия запросам учащихся и их родителей;
- качество соответствия потребностям общественных институтов;
- имидж образовательного учреждения, гарантирующий высокое качество образования [1].

Управлять качеством образования - значит, осуществлять все функции управления (анализ, планирование, организация, руководство, контроль) для достижения заданных показателей как в узком, так и в широком смысле, иметь гарантированный результат. Управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. При этом важным является то, что управление качеством никак не нарушает устоявшуюся и показывающую свою эффективность линейную структуру управления, в которой единоначалие руководителя играет определяющую роль. В свою очередь, введение управления

качеством серьезно повышает функциональность общего управления – регламентацию коммуникаций между руководителем, педагогическим коллективом, представителями заинтересованной общественности. Регламенты, подробно прописывающие последовательность выполнения операций, сами операции, способы, отдельные приемы и действия, являются основой для обеспечения качества образования, так как в значительной степени гарантируют эффективное исполнение принятых управленческих решений.

Практический опыт внедрения систем управления качеством образования в развитых странах Европы (в том числе России и стран СНГ) позволяет выделить основные стадии управления качеством (Цикл Деминга):

1. Проектирование школьных систем управления качеством образования (ШС УКО) и планирование управления качеством образования (План) – формирование нормативных, организационных, методических и инструментальных основ для осуществления деятельности по достижению требуемого качества).

2. Управление качеством образования (Дело) – процесс формирования качества, представляющий совокупность систематических действий по изучению потребностей заказчиков образовательных услуг, разработки и реализации основных и дополнительных образовательных программ, обеспечения ресурсами.

3. Мониторинг процессов и коррекция (Контроль и Воздействие) – процесс оценки и сравнения достигнутого уровня качества с заданным, осуществление обратной связи со всеми заинтересованными сторонами, внесение корректив в деятельность и систему управления. На практике выполнение главной задачи управления качеством образования во многом зависит от мониторинга качества и его основы – оценки качества.

Таким образом, управление качеством образования представляет собой непрерывный замкнутый процесс, состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов.

Все возможные *объекты* управления качеством условно можно разделить на три группы.

К первой группе относятся те объекты, которые должны быть определены и установлены руководством ОУ:

- политика в области качества образования;
- организационная структура;
- поддержание контактов с внешними экспертными организациями, к числу которых относятся лицензирующий и аккредитуемый орган, учреждения;

осуществляющие внешний аудит качества образования ассоциации экспертов и отдельные эксперты и т.д.

Вторая группа – объекты, связанные с проектированием, планированием, содержанием и организацией образовательных и рабочих процессов:

- образовательные программы ОУ (основные и дополнительные);
- учебные планы и программы;
- формы, методы, технологии обучения;
- внеучебная деятельность.

К третьей группе относятся элементы, связанные с ресурсами и оценкой результата:

- ведение записей и контроль документации по качеству;
- обеспечение образовательной деятельности (правовое и организационно-распорядительное, финансовое, материально-техническое, кадровое и т.д.);
- система оценки качества образования.

Основными видами оценки качества образования в образовательном учреждении являются: внутренний и внешний аудит, общественная экспертиза. Кроме того, могут быть использованы методы рейтингования обучающихся, классов, учителей, рекрининг, бичмаркинг.

Перечень применяемых методов и процедур определяется локальной нормативной базой школой, в том числе регламентами.

Оценка качества образования в ОУ может быть осуществлена посредством существующих процедур:

- мониторинг образовательных достижений обучающихся на разных ступенях обучения (промежуточная аттестация);
- анализ результатов государственной (итоговой) аттестации выпускников, результатов внешней оценки качества образовательных достижений;
- анализ творческих достижений школьников;
- анализ результатов аттестации педагогических и руководящих работников;
- анализ результатов статистических и социологических исследований, проведенных по инициативе администрации и органа государственно-общественного управления школы;
- внутришкольный контроль;
- результаты медицинских исследований школьников;
- результаты психологических измерений (например, скрининг психологического комфорта, готовности детей к обучению в школе и др.);
- анализ результатов внешнего аудита;

- иные психолого-педагогические и медицинские, социологические исследования, проведенные по инициативе субъектов образовательного процесса.

Основным методом установления фактических значений показателей является *измерение*, кроме того, в случае невозможности определения численных значений показателей может быть использована качественная оценка.

Самооценка – вид оценивания, осуществляемый специально подготовленными специалистами в области качества образования – работниками того ОУ, в котором проводится самооценка. Эта процедура может быть добровольной (самоаудит или внутренний аудит, проводится в соответствии с утвержденным школьным регламентом в случаях необходимости) и обязательной (самообследование, проводится по утвержденным методикам в рамках государственных процедур оценки качества).

Для осуществления *самоаудита* подбираются или разрабатываются измерительные материалы (тесты, анкеты, диагностические работы, опросники и пр.), данные об учебных и внеучебных достижениях, материалы СМИ, интервью, данные наблюдений за деятельностью, стенограммы, аудио- и видео-материалы учебных занятий.

Рекрининг - оценивание качества по последствию (профессиональная удовлетворенность, карьера, выпускников, педагогов, удовлетворенность родителей и обучающихся, поступление выпускников в профессиональные учебные заведения и др.).

Бренчмаркинг - сравнительное оценивание достигнутых результатов с лучшими (в данном ОУ, на параллели, в классе, группе и т.д.).

При проведении самоаудита можно использовать как параметрический (количественный), так и квалиметрический (качественный) подходы. При этом может использоваться как измерение, так и экспертиза (как правило, с приглашением внешних экспертов) [2]. Заказчиками аудита могут быть администрация школы и педагогические коллективы, органы общественно-государственного управления учреждением, органы управления образованием; Исполнителем – юридическое (физическое лицо), признаваемое Заказчиком в качестве профессиональной экспертной организации (профессионального эксперта). По итогам внешнего аудита заказчики получают профессиональную, объективную и конфиденциальную информацию о качестве образования в ОУ, рекомендации по ликвидации проблем в ведении локальной документации, реализации образовательных программ.

Общественная экспертиза качества образования обеспечивает развитие механизмов независимой экспертизы и не предполагает

использование профессионального инструментария. В ходе общественной экспертизы устанавливается соответствие качества образовательных услуг требованиям, предъявляемым социумом (социальные ожидания).

Объектами общественной экспертизы качества образования могут являться:

- результаты образования: учебные и внеучебные достижения обучающихся, уровень нравственного, социального и культурного развития обучающихся школы (результаты анализа СМИ, опросов);
- условия ведения образовательного процесса, созданные в ОУ в целях сохранения и укрепления психического, психологического и физического здоровья школьников;
- реализуемые в ОУ основные и дополнительные образовательные программы;
- процедуры итоговой и промежуточной аттестации обучающихся;
- проекты и программы инновационной и экспериментальной деятельности отдельных педагогов и образовательного учреждения в целом;
- воспитательные программы.

Современными формами общественной экспертизы качества образования являются различные конкурсы, олимпиады, проекты и программы, проводимые не только профессиональным сообществом, но и социальными институтами, бизнес-сообществом. Участие образовательного учреждения в этих программах и проектах является дополнительным ресурсом его изменений: в ходе подготовки и реализации проектов получают новые идеи, модели, организационную поддержку, объективную внешнюю оценку.

Логика развития системы оценки качества в Тульском регионе, опирающаяся на системную и объективную оценку деятельности образовательных организаций через региональную электронную систему учета и контроля, участие общественных экспертов во внешних независимых процедурах оценки качества образования и развитие электронного управления школой, объективно обуславливает разработку и внедрение систем управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях. Более того, наличие систем управления качеством образования в школах позволит в будущем решить задачу переноса центра тяжести с процедур внешнего контроля качества и оценки результатов образовательного процесса на использование результатов внутреннего контроля и самооценки, что при открытости для общественного наблюдения данных процедур многократно повысит уровень доверия к образовательным учреждениям.

Модель школьной системы оценки качества образования может включать в себя несколько компонентов:

1. Содержательный компонент, который включает в себя несколько этапов:

- формирование представления о качестве образования;
- методологические подходы оценки качества;
- анализ качества образования;
- определение цели, задач и направлений;
- разработка Программы школьной системы оценки качества образования (*приложение*).

2. Управленческий компонент включает в себя:

- общественно-управляющую систему;
- систему методической деятельности;
- систему социально-психологической, воспитательной деятельности;
- систему контрольно-оценочной, экспертной деятельности.

3. Технологический компонент состоит из инвариантных (региональных, муниципальных) и вариативных (школьных) технологий оценивания и может содержать следующие технологии:

- технологии по учету, обработке и передаче специальной управленческой информации (контрольно-надзорные технологии);
- технологии социально-экономического мониторинга качества образования (мониторинговые технологии);
- технологии социально-педагогического мониторинга качества образования (мониторинговые технологии).

4. Организационно-деятельностный компонент школьной системы оценки качества образования формируется на основе системы индикаторов, банка диагностических методик, контрольно-измерительных материалов, с помощью которых функционируют системы:

- мониторинга;
- социально-педагогического диагностирования;
- внутришкольного контроля;
- аттестации педагогических кадров;
- общественной экспертизы [3].

Мониторинг результатов учебной деятельности обучающихся должен осуществляться в соответствии с нормативно-правовыми документами общеобразовательного учреждения, например, с положениями:

- о текущем контроле успеваемости обучающихся;
- о промежуточной и итоговой аттестации обучающихся;
- о порядке перевода обучающихся в следующий класс;

- о внутришкольном контроле и др.

Объектом мониторинга образовательных достижений являются результаты учебной деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

Составляющие комплексного образовательного мониторинга:

1. Качество условий:

- Нормативно-правовое обеспечение.
- Управленческие – оценка отслеживания результатов по эффективности и выполнения функций: целеполагания, анализа, планирования, организации и исполнения, контроля, оценки.

• Ресурсные:

- кадровые;
- научно-методические;
- материально-технические;
- санитарно-гигиенические;
- психологические;
- безопасные.

2. Качество образовательного процесса:

- качество содержания образовательного процесса (инвариативный уровень, вариативный и личностный уровни) в образовательной сети;
- качество образовательных технологий (расширение потенциала ученика, содействие в саморазвитии и самореализации обучающихся, владение ключевыми и предметными компетентностями, успешная социализация).

3. Качество образовательных результатов:

- творческие достижения педагогических работников;
- учебные достижения обучающихся;
- творческие достижения обучающихся;
- уровень воспитанности обучающихся;
- стабильность и положительная динамика состояния здоровья обучающихся.

Вся полученная аналитическая информация в результате комплексной оценки качества образования (информационный компонент) может быть использована в «портфолио» обучающихся, педагогических и руководящих кадров для отражения индивидуальных достижений, а так же использована при проведении анализа деятельности общеобразовательного учреждения, в публичном докладе, который размещается на сайте школы.

Список литературы

1. Пронина Л.Н. Системно-деятельностный подход к управлению качеством в условиях реализации ФГОС общего образования. «Концепт». 2014. Т. 20. С. 4001–4005.

2. Пронина Л.Н. Развитие системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях Тульской области // Вестник ГОУ ДПО ТО ИПК и ППРО ТО. Тульское образовательное пространство». 2017. Вып. 3. С. 9-12.

3. Пронина Л.Н. Система менеджмента качества в образовательной организации в условиях реализации ФГОС нового поколения // Ученые записки ЗабГУ. Педагогика и психология. 2015. Вып. 5. С.29-34.

Приложение

Структура типового руководства по функционированию школьной системы управления качеством образования

1. Общие положения.

1.1. Области применения и распространения внутришкольной системы оценки качества образования (далее – ВСОКО).

1.2. Взаимосвязь с внешними системами управления.

1.3. Организационная структура ВСОКО.

2. Термины, определения и сокращения.

3. Школьная система управления качеством образования.

3.1. Политика (миссия и цель) образовательного учреждения в области качества.

3.2. Критерии и показатели качества образования в ОО:

- описание требований, относящихся к качеству условий образовательного процесса:

- описание требований, относящихся к предоставляемым образовательным программам;

- описание требований к образовательному процессу;

- описание требований к результатам освоения образовательных программ.

3.3. Описание ВСОКО:

- организационно-функциональная структура управления качеством в ОО, включая описание ответственности и полномочий персонала (матрица ответственности и полномочий);

- описание последовательности и взаимодействия процессов, обеспечивающих качество (программы, проекты, регламенты);

- перечень документов, регламентирующих процессы и процедуры, обеспечивающие качество.

3.4. Требования к ВСОКО:

- описание организационно-функциональной структуры с указанием ответственности и полномочий персонала;
- отношения с заказчиками образовательных услуг – родителями, учащимися, органами, осуществляющими государственно-общественный характер управления образованием;
- практические шаги по планированию, обеспечению, поддержанию и непрерывному улучшению ВСОКО, включая внешние аудиты.

3.5. Структура документации ВСОКО

4. Образовательный процесс и его обеспечение.

4.1. Управление процессами обучения по основным образовательным программам (далее – ООП)

4.2. Мониторинг результатов освоения ООП и сравнение их с поставленными целями (стандартами).

4.3. Обеспечение соответствия результатов реализации ООП целям (стандартам).

4.4. Реализация программ дополнительного образования.

4.5. Воспитательная и внеучебная работа с обучающимися.

Пронина Лариса Николаевна, кан. пед. наук, доц. кафедры профессионального образования и менеджмента, larisa.pronina.55@mail.ru, Россия, Тула, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области».

SYSTEM OF ACTIVITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

L.N. Pronina

Recommendations are proposed for the formation of a quality management system for education as a continuous closed process, consisting of interrelated and interdependent elements: targeted priorities, resource, software and technological support, results monitoring, administrative procedures.

Key words: quality of education, quality management, design of school quality management systems, quality management methods.

Pronina Larisa Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of professional education and management, larisa.pronina.55@mail.ru, Russia, Tula, GOU DPO "Institute of improvement of professional skill and professional retraining of educators of the Tula region".

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В.Н. Ранних, М.Е. Павловская, Д.О. Карелин

Рассматривается современная проблема оптимального использования мультимедийных средств обучения в системе высшего образования.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, дидактика.

Новые информационные технологии имеют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является мультимедиа. Однако существует ряд актуальных проблем, связанных с использованием средств информационных технологий в современном общем образовании.

Анализ содержания результатов исследований, посвященных проблеме использования мультимедиа в учебно-воспитательном процессе, позволяет сделать вывод об отсутствии общих концепций, которые позволяли бы в единой системе понятий охватить и представить множество фактов, накопленных в практике обучения и воспитания. В педагогической науке, и особенно в практике отечественного преподавания, наблюдается недооценка возможностей компьютерных средств обучения, в том числе и мультимедиа. Связано это, прежде всего, со сложностью и недостаточной разработанностью в теории самого понятия мультимедиа как дидактического средства.

Важнейшей задачей высшей школы на современном этапе является гуманизация процесса обучения, которая находит свое выражение в том, что наряду с педагогическими целями обучения большое внимание уделяется целям развития обучающихся, формированию их индивидуальности. Происходит постепенное осознание потребности в формировании информационной культуры учащихся. Необходимость удовлетворения обозначенных потребностей в условиях неуклонно растущей информатизации учебного процесса требует от педагога знаний и умений в области применения новейших педагогических технологий, владения прогрессивными методами и средствами современной науки. Однако многие преподаватели не имеют должного представления о сущности, структуре и функциях мультимедиа в учебном процессе вуза [1].

Редкое и малоэффективное применение мультимедиа в практике российской высшей школы обусловлено также современными реалиями отечественного образования: создание компьютерной базы вузов не

сопровождается в должной мере изучением проблемы применения новых дидактических средств в педагогических целях. В то же время результаты зарубежных и отечественных исследований весьма противоречивы и не всегда свидетельствуют в пользу применения таких компьютерных технологий в учебном процессе.

Все зарубежные проекты и отечественные исследования по внедрению мультимедиа свидетельствуют о высоком образовательном потенциале нового дидактического средства, но подчеркивается, что отсутствие должной организации учебного процесса с применением мультимедиа затрудняет реализацию его возможностей [1].

Для понимания роли информационных технологий в образовании необходимо разобраться с сутью этого понятия.

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других же – конкретный способ работы с информацией [2]: это и совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте.

В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но в современном понимании информационная технология обучения (ИТО) – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные средства) для работы с информацией.

Таким образом, ИТО следует понимать как приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и, безусловно, всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса. А главная цель информатизации образования состоит «в подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [3].

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была открыта внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения.

Начиная с 60-х гг. в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России и ряда других стран было разработано большое количество специализированных

компьютерных систем именно для нужд образования, ориентированных на поддержку разных сторон учебно-воспитательного процесса.

В зарубежной практике принята следующая классификация информационных технологий обучения:

- компьютерное программированное обучение;
- изучение с помощью компьютера;
- изучение на базе компьютера;
- обучение на базе компьютера;
- оценивание с помощью компьютера;
- компьютерные коммуникации [4].

В определенном смысле подобная классификация является весьма условной, поскольку в ней, по сути дела, происходит пересечение отдельных технологий.

Программное обеспечение, используемое в ИТО, можно разбить на несколько категорий:

- обучающие, контролирующие и тренировочные системы;
- системы для поиска информации;
- моделирующие программы;
- микромиры;
- инструментальные средства познавательного характера;
- инструментальные средства универсального характера;
- инструментальные средства для обеспечения коммуникаций [4].

С позиции рассмотрения использования технологий мультимедиа в учебно-воспитательном процессе для нас наибольший интерес представляют обучающие и тренировочные системы.

Создание собственно учебных компьютерных средств шло на основе идеи программированного обучения. И в настоящее время во многих высших учебных заведениях разрабатываются и используются автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационные, теоретические, практические, контролирующие) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа.

В переводе с английского multimedia – многокомпонентная среда, которая позволяет использовать текст, графику, видео- и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Изобразительный ряд, включая образное мышление, помогает обучаемому целостно воспринимать предлагаемый материал. Появляется возможность совмещать теоретический и демонстрационный материалы. Тестовые задания уже не ограничиваются

словесной формулировкой, но и могут представлять собой целый видеосюжет [4].

Вопросами применения мультимедиа в образовании занимались американские ученые D.M. Willows и H.A. Houghton. Они рассмотрели общие вопросы организации обучения, преподавание отдельных предметов с применением мультимедиа и средств компьютерного моделирования.

Ученые-исследователи M.Boyce, S.Brown, R.Mayer, L.Riber занимались вопросами использования мультимедиа в процессе обучения в вузах. Было отмечено целесообразное использование мультимедиа при выполнении заданий, которые не получились с первого раза и при восстановлении знаний.

Интересную концепцию структурирования и представления сред мультимедиа и гипермедиа излагает российский ученый-исследователь М.Н. Морозов (г. Йошкар-Ола). Разработанная им авторская среда позволяет перейти от традиционного электронного учебника с гипертекстовыми страницами, реализующего метафору книги, к интерактивной образовательной среде, организованной на основе метафоры "нового мира" [5].

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, педагогов, психологов было показано, что использование мультимедиа позволяет решить дидактические вопросы с большим образовательным эффектом, может стать средством повышения эффективности обучения, значительно сокращает время, отведенное на изучение обязательного учебного материала, дает возможность существенно углубить и расширить круг рассматриваемых проблем и вопросов [6].

Мультимедиа не только обеспечивает множественные каналы подачи информации, но и создает условия, когда различные среды дополняют друг друга. Перед учениками открываются огромные возможности в творческом использовании каждой индивидуальной среды, обладающей своим языком. Некоторые из этих языков пространственно ориентированы (текст, графика), в то время как другие ориентированы на время (звук, анимация и видео).

Систематическое использование мультимедиа оказывает существенное влияние на развитие ученика. Изучение особенностей проявления внимания на уроках с использованием мультимедиа выявило не только внешнюю активность ученика, но и внутреннюю, имеющую в своей основе любопытство, любознательность [7].

Ю.Н. Егорова отмечает, что использование мультимедиа способствует повышению эффективности обучения, так как:

- усвоение знаний происходит не по необходимости, а по желанию учащихся;

- мультимедиа воспринимается радостно, а радость, в свою очередь, стимулирует расположение к учебному предмету;
- предоставляется возможность оценить себя на фоне деятельности других учеников;
- выдвигается новый объективный критерий оценки своей деятельности: побеждает, выигрывает тот, кто много знает и умеет пользоваться своими знаниями;
- создается возможность дать волю фантазии, снять барьеры страха, боязнь быть смешным, получить плохую отметку и т.д.;
- создается атмосфера сотрудничества всего коллектива и здорового соревнования;
- ученики стремятся самостоятельно преодолеть трудности;
- предоставляется реальная возможность использования межпредметных связей [6].

Такая особенность мультимедиа, как интерактивность, присущая сугубо дидактическому компьютерному средству и отличающая его от традиционных информационных экранных средств, способствует наиболее прочному усвоению учебного содержания, предъявленного с помощью данного средства [1].

Перечисленные выше особенности мультимедиа способствуют развитию у ученика способности целеполагания, планирования, развитию работоспособности, рефлексии, самооценки, абстрактного и наглядно-образного мышления, формированию теоретических и фактических знаний, технических навыков владения технологией мультимедиа и их общей культуры и эрудиции в сфере аудиовизуальной медиапродукции [7].

На основе выявленных технико-педагогических и дидактических возможностей мультимедиа Н.В. Клемешова выделяет его потенциальные функции, которые могут быть реализованы в учебном процессе школы. К таким функциям исследователь относит разъясняющую, информационную, эвристическую, систематизирующую, мотивирующую и развивающую.

Кроме того, выделяются условия эффективного применения мультимедиа в учебном процессе. К таким условиям относятся следующие:

- построение занятий в соответствии с дидактическими возможностями мультимедиа;
- оптимальный подбор педагогических мультимедийных программ и их сочетаний в соответствии с целями занятия, уровнем подготовки студентов, особенностями подлежащего освоению учебного материала;
- соблюдение общенаучных и дидактических правил применения мультимедиа [1].

Н.В. Клемешова выявила, что эффективность использования мультимедиа как дидактического средства при формировании учебной деятельности зависит от построения системы учебных занятий,

содержащих в той или иной форме мультимедиа, в соответствии с моделью освоения учащимися учебной деятельности. Модель практического освоения обучающимися учебной деятельности в условиях активного применения мультимедиа включает этапы: стимулирующий, целеполагающий, обучающий, аналитико-рефлексивный, а также этап саморегуляции и этап самореализации. Мультимедиа как дидактическое средство, способствующее освоению обучающимися учебной деятельности, влияет на развитие основных сфер индивидуальности учащегося: стимулирующий этап модели освоения учебной деятельности предполагает воздействие на мотивационную сферу; на этапе целеполагания происходит влияние на волевую сферу; обучающий этап охватывает интеллектуальную и предметно-практическую сферы индивидуальности обучающегося; на аналитико-рефлексивном этапе и этапе саморегуляции происходит воздействие на сферу саморегуляции; этап самореализации предполагает формирующее влияние на эмоциональную сферу индивидуальности обучающегося [1].

Таким образом, в настоящее время активно исследуются различные аспекты использования мультимедиа в образовании, выделяются технические и психолого-педагогические особенности мультимедийных технологий, подчеркивается необходимость их целенаправленного и продуктивного применения в учебно-воспитательном процессе средней и высшей школы. Большинство педагогов и психологов отмечают, что современные информационные технологии, в том числе и мультимедиа, открывают учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением средств концептуального и математического моделирования явлений и процессов, которые позволяют повысить эффективность обучения.

Список литературы

1. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999.
2. Woolley Benjamin. Virtual Worlds: A Journey in Hype and Hyperreality. Oxford: Blackwell, 1992; Cotto Bob, Richard Oliver. Understanding Hypermedia: From Multimedia to Virtual Reality. London: Phaidon Press, 1993.
3. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации: Проблемы информатизации высшей школы. М., 2015. С. 57.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 192 с.

5. Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук Чебоксары, 2000.

6. Егорова Ю. Н. Мультимедиа в образовании - технология будущего // Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности: материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 1995. С. 101-103.

7. Егорова Ю.Н., Морозов М.Н., Кириллов В.К. Мультимедиа технология как комплексное средство повышения качества обучения в общеобразовательной школе//Материалы Региональной научно-практической конференции. Чебоксары: ЧТУ им. И. Н. Ульянова, 1999. С. 170-172.

Ранних Виктор Николаевич, канд. пед. наук, проф. кафедры, kafedra_timpo@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Павловская Марина Евгеньевна, доц., forlang@tsu.tula.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Карелин Дмитрий Олегович, ординатор, karelin@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

THE DIDACTIC ROLE OF MULTIMEDIA IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

V.N. Rannich, M.E. Pavlovskaya, D.O. Karelin

The modern problem of optimal use of multimedia teaching tools in higher education is considered.

Key words: information technologies, multimedia, didactics.

Rannih Viktor Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, professor, vik_nik_r@rambler.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Pavlovscay Marina Evgenevna., assistant, forlang@tsu.tula.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Karelin Dmitry Olegovich, resident, karelin@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Г.В. Семенова

Рассматривается проблема отбора содержания обучения иностранному языку с целью формирования профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов неязыкового вуза, определяется специфика их будущей профессиональной деятельности, раскрываются основные качества личности, необходимые для эффективного взаимодействия в ситуациях профессионального общения. Обосновывается целесообразность обучения магистрантов иностранному языку в контексте их будущей профессиональной деятельности с учетом реальных ситуаций и тем иноязычного профессионального общения.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; отбор содержания обучения; компоненты профессиональной деятельности; ситуации профессионального иноязычного общения; ключевые свойства личности.

Переход Российской Федерации к разноуровневой системе высшего профессионального образования в современных социально-экономических условиях предполагает разработку новых подходов к определению содержания языкового образования на уровне профессиональной подготовки магистров. Различие между бакалавриатом и магистратурой приводит к диверсификации целей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях и соответственно его содержания. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГСО ВПО), бакалавры неязыкового вуза должны быть подготовлены к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности, которая осуществляется, в том числе, в условиях работы в нашей стране. Второй ступенью высшего профессионального образования является магистратура. В соответствии с ФГСО ВПО область профессиональной деятельности магистров включает те же виды профессиональной деятельности, что и у бакалавров, однако деятельность магистров требует значительно более углубленной профессиональной подготовки. Поэтому отбору содержания языкового образования на уровне профессиональной подготовки магистров предшествуют совершенно определенные, серьезные этапы подготовки.

Прежде всего нужно определить:

- требования, предъявляемые к квалифицированному специалисту (в том числе со стороны работодателя) в области использования иностранного языка;

- требования к знаниям и умениям, необходимым выпускнику вуза для компетентного выполнения профессиональной деятельности (обще профессиональные, профессиональные, специальные), так как иноязычные возможности специалиста, не связанные между собой логикой профессионально-предметной деятельности, не обладают свойствами «оперативности» [6];

- ключевые профессиональные, деловые и личностные качества будущих специалистов, необходимые для выполнения ими различных функциональных ролей в ситуациях профессионального иноязычного общения.

Решение этих вопросов позволит конкретизировать цель обучения иностранному языку и определить содержание обучения.

Конечная цель обучения иностранному языку в магистратуре ориентирована на достижение профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя общекультурные и профессиональные компетенции, определяемые спецификой труда будущих выпускников неязыковых вузов. Это, в свою очередь, позволяет отобрать главные компоненты содержания обучения: сферы, ситуации и темы иноязычного общения и сформулировать требования к отбору текстов. Проведенный всесторонний анализ ФГСО ВПО позволил Е. М. Базановой определить единые общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны обладать выпускники неязыковых вузов независимо от профиля магистерской подготовки, а также отобрать общие ситуации и темы профессионального иноязычного общения, типичные для сфер деятельности выпускников магистратуры неязыкового вуза.

Общекультурные компетенции.

- Способность свободно пользоваться иностранным языком как средством делового и профессионального общения.
- Способность работать в междисциплинарной команде в условиях производственной деятельности и межличностного общения.
- Способность и готовность к активному общению в научной и социально-общественной деятельности с зарубежными специалистами из других областей.
- Способность к активной социальной мобильности.
- Способность воспринимать различия этнических особенностей, традиций и культур, самостоятельно работать в кросс-культурном пространстве.
- Способность устанавливать отношения с зарубежными коллегами.

Профессиональные компетенции.

- Способность извлекать актуальную научно-техническую информацию из электронных библиотек и реферативных зарубежных журналов.

- Способность передавать результат проведенных исследований в виде конкретных рекомендаций, выраженных в терминах предметной области.
- Способность представлять полученные в исследованиях результаты в виде отчетов, докладов и научных публикаций.
- Способность быстро находить, обобщать, анализировать, синтезировать, критически переосмысливать и контекстно обрабатывать научно-техническую, естественнонаучную и общенаучную иноязычную информацию.
- Владение навыками реферирования, аннотирования научной работы, навыками редакторской работы.
- Способность представлять результаты проведенного исследования научному сообществу в виде статьи или доклада на иностранном языке.
- Способность участвовать в подготовке и реализации международных грантов.
- Способность самостоятельно приобретать с помощью иностранного языка новые знания и умения, связанные со сферой профессиональной деятельности.
- Способность логически верно, аргументированно и четко формулировать на иностранном языке проблемы, задачи и методы научного анализа, связанные с реализацией профессиональных функций.
- Способность редактировать и переводить общие и профессиональные тексты.
- Способность публично представлять, защищать, обсуждать и распространять на иностранном языке научные результаты, а также результаты своей профессиональной деятельности.
- Способность логически верно, аргументированно и четко строить устную и письменную иноязычную речь.
- Способность пользоваться общенаучной и специальной терминологической лексикой по направлению подготовки.
- Способность пользоваться иностранным языком для изучения зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники.[1]

Магистратура имеет узкопрофессиональный вектор. При поступлении в магистратуру бакалавр выбирает специализацию, и именно в магистратуре начинается реальное обучение в узкопрофессиональном контексте. Выпускник магистратуры должен удовлетворять требованиям, предъявляемым к квалифицированному специалисту (в том числе со стороны работодателя) в области использования иностранного языка. Поэтому при изучении студентами-магистрантами иностранного языка первостепенное значение приобретает овладение ими терминологией будущей профессиональной деятельности для реализации себя в таких ситуациях делового и профессионального иноязычного общения, как:

- участие в международных проектах по разработке новых технологий, реализуемых международными организациями;
- партнерское участие в работе зарубежных научно-исследовательских лабораторий во время научных стажировок;
- участие в выставочной работе;
- участие в работе научных, научно-производственных, научно-практических и научно-исследовательских семинаров;
- подготовка и презентация аналитических отчетов, докладов (устных и стендовых), а также результатов исследования на научных конференциях и симпозиумах;
- участие в деятельности профессиональных сетевых сообществ по конкретным направлениям развития предметной области;
- участие в организации международного сотрудничества в рамках функционирования высших учебных заведений и научно-технических центров;
- изучение научных результатов, сбор и анализ научной литературы, научно-исследовательских проектов в соответствии с профилем подготовки;
- изучение, анализ и обобщение зарубежного опыта по тематике исследования;
- сбор и анализ информации на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности;
- изучение научных результатов, сбор и анализ научной литературы или научно-исследовательских проектов в соответствии с профилем профессиональной деятельности;
- составление научных аннотаций, пояснительных записок, информационных материалов, рефератов и библиографии по тематике проводимых исследований;
- подготовка, рецензирование, редактирование и оформление научных и научно-технических публикаций и обзоров в зарубежных изданиях;
- подготовка технических отчетов и другой технической документации;
- реферирование научных трудов, составление аналитических обзоров, накопленных в мировой науке и производственной деятельности;
- составление заявок на патенты, изобретения, открытия и промышленные образцы;
- составление инструкций по эксплуатации оборудования и программ испытаний;
- составление аналитических справок, экспертных заключений, прогнозов;
- подготовка и проведение анкетирования и опросов;
- подготовка бизнес-планов;

- оформление патентов;
- подготовка заключений на рационализаторские предложения и изобретения [1].

Профессиональная деятельность предполагает наличие у ее субъектов свойств личности, которые служат одним из условий, позволяющих совершенствовать уровень профессиональной компетентности специалиста и развитие которых обеспечивает условия овладения иностранным языком. Поэтому при отборе содержания профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры следует предварительно построить «модель личности» будущего специалиста, в которой среди самых важных свойств личности можно выделить следующие: самокритичность, которая позволяет адекватно воспринимать окружающих людей, проницательность, эмоциональная стабильность, объективность, толерантность к разным мнениям, отсутствие предубеждений, адаптивность, гибкость, энергичность, решительность, настойчивость, целеустремленность, организованность, независимое мышление, креативность и воображение.

Кроме этого, будущий специалист должен быть эрудированным в разных сферах бизнеса, быть мотивированными к саморазвитию и иметь положительный настрой по отношению к реальной жизни.

Вышеперечисленные компоненты профессиональной компетенции – знания и умения – в совокупности с профессионально-значимыми свойствами личности, взаимно пересекаясь, обуславливают общую компетентность выпускника магистратуры, обеспечивающую успешность его участия в различных ситуациях профессионального общения, которое в настоящее время активно осуществляется в форме устного и письменного общения на иностранном языке не только непосредственного, но и с помощью медиасредств.

Таким образом, обучение иностранным языкам в контексте профессиональной подготовки специалистов должно быть направлено на решение следующей задачи: сформировать у будущих работников способность и готовность реализовать всю совокупность вышеперечисленных компетенций в различных ситуациях межкультурного иноязычного общения с тем, чтобы выпускники магистратуры могли осуществлять конструктивное профессиональное общение (как устное, так и письменное) с иностранными коллегами, а также получать нужную информацию профессионального характера из аутентичных источников [5]. Кроме того, обучение иноязычной речевой деятельности в контексте профессиональной деятельности способствует творческой активизации профессионального мышления и, как следствие, формирует устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка. При отборе содержания образования также непременно следует учитывать, что

выпускник высшей школы усваивает профессиональные навыки и реализует их в практической деятельности в условиях повсеместной информатизации общества [3, с. 94].

Важно отметить, что профессионально-познавательная мотивация студентов возникает и развивается не спонтанно, а в процессе целенаправленного управляемого преподавателем обучения, поэтому в процесс преподавания и изучения иностранного языка можно внедрить новые педагогические технологии контекстного типа, нацеленные на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Для достижения этой цели содержание обучения студентов магистратуры должно отбираться, как минимум, из двух источников, обеспечивающих эффективность их учебной деятельности:

1) аутентичные материалы на иностранном языке (например, аналитические статьи всемирно известных компаний и научные публикации, касающиеся той отрасли, в которой будет работать выпускник), сопровождаемые предтекстовыми и послетекстовыми заданиями;

2) проблемные ситуации-контексты будущей профессиональной деятельности выпускников вуза, на базе которых реализуется квазипрофессиональное и учебно-профессиональное иноязычное общение [4].

В содержании обучения иностранному языку в магистратуре основное внимание должно быть сосредоточено на узкоспециальной и научной лексике, стилях научного изложения материала, грамматических конструкциях, используемых в профессиональной и научной среде. Речевой материал должен содержать культурологически и научно маркированные речевые образцы (фразы, клише, диалоги-образцы) для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере.

Необходимо наполнить также содержание обучения иностранному языку магистрантов не только важными с профессиональной точки зрения, но и жизненными проблемами, создать такие учебные ситуации, в которых можно взаимодействовать со значимыми для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить. В этом случае обучение будет воплощать идеи коучингового подхода в образовании [2, с.67].

С помощью системы учебно-профессиональных проблем, проблемных ситуаций и задач преподаватель иностранного языка выстраивает «модель» осваиваемой иноязычной профессиональной деятельности, превращая статичное содержание языкового образования в динамично развертываемое. Поскольку профессиональная деятельность состоит в решении различных проблем, в учебном процессе должны быть представлены такие активные методы обучения, как: открытая дискуссия с «мозговым штурмом» и без него; дебаты; деловая игра; проблемная

ситуация, оптимальное решение которой необходимо отыскать очень быстро, и др.

Суммируя вышесказанное, назовем главные этапы подготовки к отбору содержания профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры:

- определение специфики будущей профессиональной деятельности выпускников с учетом потребностей в области использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности студентов (на основе опроса и анкетирования как выпускников вуза, так и работодателей);

- раскрытие профессионально значимых свойств личности будущего специалиста, особенностей его профессионального мышления и речемыслительной деятельности;

- определение ситуаций профессионального общения и познания, требующих от выпускников профессионального уровня владения иностранным языком;

- уточнение целей и условий обучения;

- определение компонентного состава содержания обучения иностранному языку в зависимости от конечных целей и условий обучения; при этом отбор содержания обучения должен осуществляться из двух источников, где первый представлен основами научных дисциплин по профилю вуза, а второй - контекстами предметно-практической профессиональной деятельности специалистов соответствующей категории через функции, проблемы и задачи;

- отбор аутентичных материалов (видео- и аудиоматериалы, научные и аналитические статьи, обзоры и т. п.), имеющих профессиональную направленность, способствующих формированию и поддержанию устойчивой внутренней мотивации изучения иностранного языка;

- погружение студента в контекст будущей иноязычной профессиональной деятельности.

Социальный заказ в области овладения иностранным языком выдвигает задачи развития личности специалиста, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и постоянно совершенствоваться в этом процессе, поэтому модернизация содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе продолжает оставаться одной из самых значимых и актуальных проблем в современной лингводидактике.

Список литературы

1. Базанова Е. М. Общие требования ФГСО ВПО к магистерской подготовке и содержанию языкового образования // Вестник МГЛУ. 2014. №12 (698). URL: [http://cyberleninka.ru/article/n/obschie-trebovaniya-fgso-vpo-](http://cyberleninka.ru/article/n/obschie-trebovaniya-fgso-vpo)

k-magisterskoj-podgotovke-i-soderzhaniyu-yazykovogo-obrazovaniya (дата обращения: 30.11.2017).

2. Коннова З.И., Семенова Г.В. Прагматический подход при изучении иностранных языков в рамках современной парадигмы образования // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. Вып. 1. С. 64-69.

3. Розанова О.В., Бондаренко М.А. О целесообразности использования информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов в вузе в рамках ФГОС 3 и ФГОС 3+ // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 91-101.

4. Смирнова Л. П., Смирнов М. В. Модернизация содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. 2011. №618. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 26.03.2018).

5. Тельнова А. А. Модели обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Вестник МГЛУ. 2011. № 618. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-magistrature-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 30.11.2017).

6. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320с.

Семенова Галина Владимировна, к. пед. н., доцент, кафедра иностранных языков, galinasem27.03@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

MODERNIZATION OF LANGUAGE EDUCATION CONTENT AT THE LEVEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER STUDENTS

G.V. Semenova

The article deals with the problem of selecting the content of teaching a foreign language with the purpose of forming a professional communicative competence of undergraduates of a non-linguistic university, the specifics of their future professional activity are determined, and the basic qualities of the personality that are necessary for effective interaction in situations of professional communication are revealed. The article proves the expediency of teaching magisters to a foreign language in the context of their future professional activity, taking into account real situations and topics of foreign professional communication.

Key words: professional foreign-language communicative competence; selection of training content; components of professional activity; situations of professional foreign-language communication; key personality traits.

Semenova Galina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at foreign languages department, galinasem27.03@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University.

СОДЕРЖАНИЕ

Ахромешин А.В. ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕМОНСТРАЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ.....	3
Балко А.С. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФОН УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	9
Горбушов А.А. ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.....	19
Гореликова Т.В., Богатырева Ю.И., Привалов А.Н. КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	28
Давыдова Т.Ю., Арсеньев Ю.Н. ЛИДЕРСТВО В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ	36
Ранних В.Н., Зотова Н.Ю. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ ФИНАНСОВОЙ СФЕРЫ	52
Колесникова Н.А. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	60
Коннова З.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	65
Омарова Ю.А. РЕШЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	71

Пронина Л.Н. СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	76
Ранних В.Н., Павловская М.Е., Карелин Д.О. ДИДАКТИЧЕСКАЯ РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	86
Семенова Г.В. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ	93

Научное издание

**ИЗВЕСТИЯ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИКА

Выпуск 2

Редактор И.А. Есян

Учредитель: ФГБОУ ВО «Тулский государственный университет»

Изд. лиц. ЛР № 020300 от 12.02.97.

Подписано в печать 15.06.18. Дата выхода в свет 28.06.18.

Формат бумаги 70x100 1/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 22,8

Тираж 500 экз. Заказ 096.

Цена свободная

Адрес редакции и издателя:
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95

Отпечатано в Издательстве ТулГУ.
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95