



ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 24 (157)
2009

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 4

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**

(отв. редактор),

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**

(зам. отв. редактора),

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.,**

д.п.н., профессор **Животовская Г.П.,**

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.,**

д.п.н., профессор **Резанович И.В.,**

д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.,**

к.п.н., доцент **Буров К.С.,**

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

(отв. секретарь)

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 6 номеров в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	4
ИНФОРМАЦИЯ	
Участие Южно-Уральского государственного университета в Болонском процессе	6
Международная конференция по проблемам непрерывного образования	9
Вести с университетских конференций по проблемам образования	10
Защиты диссертаций	12
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
БОЛЬШАКОВА З.М., ТУЛЬКИБАЕВА Н.Н. Компетенции и компетентность	13
ПИЩУЛИНА Т.В. Основы становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования	20
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
КАЛУГИНА Т.Г. Управление преобразованиями в высшей школе в соответствии с принципами Болонского процесса	27
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Организация научно-образовательного процесса университета с учетом общих направлений Болонской декларации	32
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КАТОЧКОВ В.М., САФРОНОВА М.А. Внедрение кредитно-модульной и балльно-рейтинговой систем в образовательный процесс университета	37
КОРОТКОВА Е.Г. Применение балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов при изучении иностранного языка	43
НУЖНОВА С.В. Принципы отбора содержания образования при формировании готовности к профессиональной мобильности у студентов провинциальных вузов	47
ШАМЕЛО Е.А. Роль иностранного языка в формировании профессиональной мобильности выпускников вуза	52
САННИКОВА С.В., ПИСЬМЕННЫЙ Е.В. Ключевые компетенции личности в контексте Болонского процесса	57
ШЕВЦ И.А. Профессиональная коммуникативная компетентность современного студента в рамках новой образовательной парадигмы	63
НИКИТИНА И.М. Модернизация повышения квалификации в системе непрерывного образования	69
БЕЛКИНА О.В. Реализация модульного подхода в образовательном процессе по иностранному языку	73
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	78

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	4
INFORMATION	
Information about the participation of the South Ural State University in the Bologna process	6
The International conference on the problems of lifelong education	9
News from university conferences on the problems of education	10
Defence of theses	12
PEDAGOGY METHODOLOGICAL FOUNDATIONS	
BOLSHAKOVA Z.M., TULKIBAEVA N.N. Competences and competency	13
PISCHULINA T.V. Fundamentals of student formation as of the subject of lifelong professional education	20
EDUCATION MANAGEMENT. THEORY AND PRACTICE	
KALUGINA T.G. Management of transformations in institutions of higher education under the Bologna process principles	27
PODPOVETNAYA J.V. Organization of university scientific and educational process taking into account general trends of Bologna declaration	32
PROFESSIONAL EDUCATION. THEORY AND METHODOLOGY	
KATOCHKOV V.M., SAFRONOVA M.A. Adoption of credit and modular system and rating and scoring system into the educational process of the university	37
KOROTKOVA E.G. Application of the rating and scoring system of students' activities estimation in Learning a Foreign language	43
NUZHNOVA S.V. The principles of education content selection in forming students occupational mobility in provincial institutions of higher education	47
SHAMELO E.A. The role of a foreign language in the formation of a graduating student's occupational mobility	52
SANNIKOVA S.V. PISMENNYJ E.V. Personal key competences in the context of Bologna process	57
SHEVTS I.A. Professional communicative competence of a modern student in a new educational paradigm framework	63
NIKITINA I.M. Professional development modernization in lifelong educational system	69
BELKINA O.V. Realization of module approach while teaching foreign languages	73
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	78

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

Данный и следующий номера научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки» посвящаются вопросам включения России в Болонский процесс. Этот процесс протекает на разных уровнях и требует решения многообразных задач:

- создания нормативных, законодательных основ вхождения России в общеевропейское образовательное пространство (разработки новых образовательных стандартов, системы однозначно понимаемых на территории Европы степеней, квалификаций, законодательных основ признания дипломов, нормативных требований по переходу к балльно-рейтинговой системе, правовых основ, обеспечивающих мобильность студентов, преподавателей и выпускников университетов);

- разработки научных основ компетентного подхода, выработки единых позиций ученых относительно ключевых при использовании этого подхода понятий «компетенция» и «компетентность», по которым в настоящее время существует много разных, часто взаимоисключающих позиций;

- разработки методик использования системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой системы в российской высшей школе;

- обобщения опыта и научного обоснования реализации научно-образовательного процесса для университетов как результата синтеза образования и науки;

- научно-практического поиска, обоснования и разработки систем менеджмента качества, способных стать средством управления сверхсложными системами в образовании.

Разнообразие решаемых задач нашло отражение в публикациях номера. В нем содержатся статьи, посвященные теоретическому анализу проблемы, а также ряд статей, имеющих ярко выраженный практико-ориентированный характер и высокую практическую значимость. В разделе «Информация» содержатся традиционные для нашего журнала сведения о защитах диссертаций и о проведенных за последние три месяца конференциях и семинарах различного уровня.

Особое место в этом разделе занимает «Информация об участии Южно-Уральского

государственного университета в Болонском процессе», в частности, о прошедших в марте 2009 г. международных семинаре и конференции по внедрению технологий европейского академического образовательного пространства.

Одним из ведущих тезисов образования в едином общеевропейском пространстве является тезис «образование через всю жизнь». В номере представлена информация о прошедшей в ЮУрГУ международной конференции по проблемам непрерывного образования.

В разделе «Методологические основания педагогики» размещена статья докторов педагогических наук, профессоров Н.Н. Тулькибаевой и З.М. Большаковой, посвященная определению статуса компетентного подхода и ключевых для него понятий.

Непрерывное образование в течение всей жизни предполагает активность субъекта, его инициативность в аспекте продолжения образования, получения дополнительного образования, повышения квалификации. В статье кандидата педагогических наук, доцента Т.В. Пишулиной выявлены и обоснованы закономерности и принципы становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

Раздел «Теория и практика управления образованием» содержит статьи доктора педагогических наук, профессора, первого заместителя министра образования Челябинской области Т.Г. Калугиной и кандидата педагогических наук, доцента Ю.В. Подповетной. В статье Т.Г. Калугиной обоснованы аспекты управления процессом внедрения принципов Болонского процесса в российские вузы, охарактеризованы предлагаемые министерством конкретные направления работы вузов Челябинской области для решения этой задачи. Статья Ю.В. Подповетной посвящена вопросам организации научно-образовательного процесса в современном университете с учетом ориентиров Болонской декларации.

Ряд статей следующего раздела «Теория и методика профессионального образования» посвящен теоретическим аспектам сущности компетентного подхода и понятий «компетенция» и «компетентность».

В статьях доктора экономических наук, профессора В.М. Каточкова, кандидатов педа-

гогических наук, доцентов М.А. Софроновой и Е.Г. Коротковой обсуждаются проблемы внедрения зачетных единиц и балльно-рейтинговой системы в высшую школу России. В частности, проанализирован опыт внедрения этих систем в ЮУрГУ на факультете «Коммерция».

Содержательные аспекты формирования профессиональной мобильности выпускников высшей школы рассмотрены в статье С.В. Нужиной и Е.А. Шамело.

В статьях кандидата педагогических наук, доцента С.В. Санниковой, Е.В. Письменного, аспиранта И.А. Шевц исследуются конкретные виды компетенций и аспекты профессиональной компетентности.

Статья И.М. Никитиной посвящена дополнительному профессиональному образованию. В ней развиваются идеи осуществления непрерывного образования выпускниками вузов.

Более подробная информация об авторах статей представлена в разделе «Наши авторы».

Поступила в редакцию 21 мая 2009 г.

Информация

УЧАСТИЕ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ) – одно из крупнейших государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования в России. Реализация Болонской декларации и интеграция в международное образовательное пространство являются одним из приоритетных направлений его развития. В 2006 г. университет включился в эксперимент по практической апробации положений, провозглашенных в Болонской декларации.

Специфика университета заключается в его сложной организационной структуре, а также в сочетании в его составе факультетов разной направленности – технического, естественно-научного и гуманитарного профилей. В этих условиях сложно осуществить быстрый одноэтапный переход на систему зачетных единиц в масштабах всего вуза. В связи с этим реализация эксперимента по внедрению Болонского формата обучения была начата в рамках одного факультета – коммерции.

Перенимая опыт таких вузов – лидеров образовательного пространства, как Российский университет дружбы народов (Москва) и Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», синтезируя их инновации в сфере внедрения европейской системы обучения, факультет коммерции в декабре 2006 года принял решение о переходе на кредитно-модульную систему обучения студентов. На факультете была проделана большая работа. Внедрение в образовательный процесс системы зачетных единиц потребовало изменения всех существующих учебных планов. Новые учебные планы построены в кредитно-модульном формате, трудоемкость дисциплин исчисляется не в академических часах, а в зачетных единицах. Для преподавателей было проведено много обучающих семинаров.

С сентября 2007 года был осуществлен первый набор абитуриентов на первые курсы всех специальностей и направлений по экспериментальной программе с использованием европейской системы зачетных единиц (балльно-рейтинговой системы).

В настоящее время в формате кредитно-

модульной системы на факультете получают образование студенты первого и второго курсов всех специальностей и направлений факультета. Ими изучаются в основном общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, а также блок общих математических и естественно-научных дисциплин. Преподают данные блоки дисциплин преподаватели других факультетов. Таким образом, в Южно-Уральском государственном университете в экспериментальной программе с использованием европейской системы зачетных единиц задействовано 20 факультетов и 30 кафедр.

С сентября 2009 года на кредитно-модульный формат обучения вслед за факультетом коммерции переходят факультет психологии и автотракторный факультет.

Создано необходимое материально-техническое и методическое обеспечение инновационного процесса: электронные учебники, лицензионные полнотекстовые базы, сетевые ресурсы свободного доступа, компьютерные классы, учебный портал.

На этапе подготовки к проведению эксперимента факультет одним из первых в университете прошел сертификацию системы менеджмента качества своей образовательной деятельности в российских органах сертификации ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Необходимо отметить, что разработанная в вузе система организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц согласуется с требованиями международных стандартов менеджмента качества. В целях укрепления конкурентоспособности и узнаваемости своих образовательных программ факультет успешно сертифицировал созданную систему менеджмента качества в международной сертификационной организации TUV Rheiland Group и получил сертификат, который обеспечил ему дополнительное конкурентное преимущество и выход на международный рынок образовательных услуг.

В 2009 г. 16–17 марта впервые на территории России на базе Южно-Уральского государственного университета прошел официальный Болонский семинар «Совместные

программы и академическая мобильность». В работе семинара принимали участие представители европейской Наблюдательной группы по Болонскому процессу, зарубежные эксперты из Ирландии, Бельгии, Германии, Австрии, Польши, а также представители российских вузов.

Семинар открыли ректор Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) Александр Леонидович Шестаков и первый заместитель министра Министерства образования и науки Челябинской области Татьяна Григорьевна Калугина.

С докладами выступили: с российской стороны – Александр Петрович Ефремов – первый проректор по учебной работе Российского университета дружбы народов (РУДН), Дарья Владимировна Сулова – главный специалист, координатор проекта «Мониторинг участия российских вузов в Болонском процессе», Каточков Виктор Михайлович – декан факультета «Коммерция» ЮУрГУ, Шумаков Алексей Юрьевич – первый проректор Челябинского государственного университета, Юдин Владимир Владимирович – руководитель лаборатории развития образовательных технологий и сервисов Международной академии бизнеса и новых технологий, Чистохвалов Виктор Николаевич – начальник учебно-методического управления РУДН, Черная Ирина Петровна – проректор по учебной работе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Шалаев Антон Павлович – заместитель директора TUV International RUS, Валентина Владимировна Баум – начальник учебно-методического отдела РУДН (Москва), Елена Алексеевна Зима – директор научно-методического центра, доцент Новосибирского государственного технического университета; зарубежные гости – Брайан Магуайр – директор по академическим связям Совета высшего образования и обучения (Ирландия); Рольф Петер – глава секции академических реформ в Европе Конференции немецких ректоров (Германия).

В ходе семинара обсуждались итоги внедрения Болонских принципов в вузах Европы и России, вопросы перехода на 2-этапную систему обучения (бакалавр-магистр), академической мобильности в России и Европе, в том числе проблемы и перспективы развития виртуальной мобильности, вопросы создания и реализации совместных образовательных программ.

Во время семинара прошел телемост

«Москва–Челябинск», в котором принимали участие ректор ЮУрГУ А.Л. Шестаков и ректор Российского университета дружбы народов В.М. Филиппов. Они обсудили проблемы внедрения принципов Болонской декларации и реализации академической мобильности студентов, возникающие у российских вузов.

Участники конференции отметили ее значимость для развития Болонского процесса и высокий уровень проведения. Конференция позволила понять место России в Болонском процессе. Экспертом Министерства науки и высшего образования Польши Евой Аннусевич отмечено, что семинар позволил понять, что Россия является частью Европы и своеобразным «мостом» между странами Европы и Азии. О сложности и полезности взаимобогащающего влияния разных образовательных систем говорил Дэвид Бальдингер – специалист по связям с общественностью Austrian Bologna Service Point (Австрия). Рольф Петер посчитал наиболее трудным для обсуждения вопрос о взаимодействии российских и европейских университетов в сфере унификации программ и обеспечении принципа мобильности. По мнению Мишеля Жориса – координатора по международному развитию Limburg University College (Бельгия) главная проблема состоит в обеспечении большей прозрачности разных систем образования. Он также выразил надежду, что в процессе внедрения болонских принципов в выигрыше окажутся и вузы, и студенты.

По итогам работы семинара сделаны выводы, выработаны рекомендации и проекты итоговых документов.

18 марта 2009 года в Южно-Уральском государственном университете прошла IV всероссийская научно-практическая конференция по проблемам реализации Болонских соглашений в Европе и России. Тема 2009 года – «Внедрение технологий европейского академического образовательного пространства». Конференция проводилась при поддержке Министерства образования и науки России. Организаторы конференции – ЮУрГУ, РУДН и МУБиНТ.

На конференции проведено Всероссийское совещание представителей вузов – участников эксперимента Министерства образования и науки России по инновационной деятельности вузов по переходу на систему зачетных единиц в учебном процессе (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации РФ № 215 от 29 июля 2005 г.).

Информация

Целью совещания была координация деятельности университетов по внедрению кредитно-модульной системы (зачетных единиц) по типу ECTS, а также разработка и обсуждение проекта Положения о кредитно-модульной системе (зачетных единиц) для дальнейшей его реализации в вузах РФ и других основных позиций Болонского процесса в российских вузах.

В рамках IV конференции обсуждались вопросы: практика использования кредитно-модульной системы; коренная реорганизация образовательного процесса, связанная с разработкой учебных планов, учитывающих совместные программы обучения и получение двойных дипломов; практика совершенствования системы менеджмента качества обучения, основанного на болонских принципах.

В работе конференции приняли участие более 120 человек из 30 вузов. По результатам конференции разработан итоговый документ, в котором отражено решение конференции:

1. Поддержать предложение о необходимости модификации существующего Примерного положения с учётом опыта российских вузов и европейской системы образования.

2. Рабочей группе совещания подготовить обращение в Министерство образования и науки Российской Федерации с обоснованием целесообразности разработки пакета документов, сопровождающих процесс мобильности, и для каждого студента, и для каждого вовлеченного вуза.

3. Предложить РУДН, ЮУрГУ, МУБИИТ, ЧелГУ доработать рассмотренный проект «Рекомендаций по использованию Кредитно-модульной системы в рамках Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS)» с учетом высказанных предложений и направить в Министерство образования и науки Российской Федерации.

В итоговом документе указано, что университеты представили целостный собственный опыт внедрения кредитно-модульной системы, основанный на единых позициях, согласованных с европейскими. Общая оценка практического опыта ведущих вузов позволяет судить о необходимости реализации составляющих кредитно-модульной системы в образовательном процессе вуза комплексно. Сдерживающим фактором развития практики инновационной деятельности вузов по переходу на КМС является отсутствие нормативной базы. Исключением является наличие Примерного положения в высшем учебном заведении, рекомендованного Министерством образования в 2004 г., в котором регламентирована лишь организация учебного процесса.

Международные семинары и конференции, проведенные в марте 2009 г. в ЮУрГУ, являются событием международного значения, которое стало очередным шагом включения России в Болонский процесс и определило позицию ЮУрГУ в нем как одну из ведущих в России.

Поступила в редакцию 21 мая 2009 г.

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В мае 2009 года на базе Южно-Уральского государственного университета была проведена седьмая международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития».

Организаторами конференции стали Межпарламентская ассамблея Европейского экономического сообщества, Федеральное агентство по образованию, Южно-Уральский государственный университет.

На пленарном заседании с приветственным словом к участникам конференции обратился проректор по учебной работе ЮУрГУ А.И. Сидоров. Он осветил вопрос о вкладе Южно-Уральского государственного университета в дело развития системы непрерывного образования.

Система образования Челябинской области: состояние, проблемы и пути их решения в контексте развития непрерывного образования, была охарактеризована в докладе первого заместителя министра образования и науки Челябинской области Т.Г. Калугиной.

Начальник отдела, секретарь Постоянной комиссии по социальной работе Межпарламентской ассамблеи Европейского экономического сообщества О.И. Петрук предоставила собравшимся информацию о ходе реализации итогов первого Совещания министров образования государств – членов ЕврАзЭС, а также ознакомила с планом мероприятий по реализации Приоритетных направлений сотрудничества в области образования государств – членов ЕврАзЭС на 2008–2010 и последующие годы.

Системный подход к формированию программ обучения в рамках непрерывного образования был охарактеризован в выступлении начальника отдела управления качеством образования ЮУрГУ Л.А. Шефера.

С докладом о развитии профессиональной педагогической квалификации в системе непрерывного образования выступила зав. кафедрой педагогики профессионального образования ЮУрГУ И.О. Котлярова.

В докладе зам. декана факультета «Коммерция» М.А. Сафроновой был представлен анализ опыта внедрения болонских принципов в учебных процессах ЮУрГУ.

Оценке эффективности управления системой непрерывного образования был посвящен доклад представителя АНО «Североуральский образовательный центр» А.Н. Копылова.

Опыт применения IT-технологий для повышения познавательной активности студентов поделился с участниками конференции представитель Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика Королева В.М. Дуплякин.

Доклад представителя Негосударственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Северный горный колледж» И.Н. Ощепковой был посвящен рассмотрению непрерывного образования через компетентностный подход.

В ходе конференции была организована работа шести секций:

- непрерывное профессиональное образование как инновационная образовательная система;
- креативная педагогика как условие формирования профессионала нового типа в системе непрерывного профессионального образования;
- развитие национальных систем образования и концептуальные требования Болонского процесса;
- конкуренция национальных систем образования на международном рынке образовательных услуг;
- ступени непрерывного образования: проблемы преемственности;
- развитие педагогических компетенций человека на протяжении всей жизни.

На секционных заседаниях конференции выступили гости из Екатеринбурга: Т.В. Голубева (Уральский государственный лесотехнический университет), И.Л. Дедюхина (МОУ СОШ № 103); из Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РФ Л.А. Друбецкая, из ГОУ ДПО ЧИППКРО И.М. Никитина, О.А. Гороява, Л.В. Корнилова, Л.А. Емельянова, Ю.В. Ребикова, О.А. Семиздралова, Г.В. Яковлева и т.д.

В резолюции конференции отражены как проблемы современного непрерывного образования, выявленные в ходе обсуждения (невысокая общая культура ряда воспитателей и учителей, недостаточное стимулирование их деятельности, старение преподавательского состава и др.), так и положительные изменения в сфере образования (улучшение оснащенности образовательного процесса, активизация работы по повышению квалификации и переподготовке кадров).

Поступила в редакцию 21 мая 2009 г.

ВЕСТИ С УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ

Значительная доля исследований, осуществляемых преподавателями ЮУрГУ, имеет педагогическую тематику. Результаты данных исследований выносятся для обсуждения и апробации на научные конференции вуза.

В 2009 году преподаватели, аспиранты и соискатели кафедр университета приняли активное участие в 61-й научной конференции.

В ходе этой конференции секции, посвященные проблемам педагогики и образования, работали на различных факультетах ЮУрГУ и в ряде структурных подразделений университета.

Так, на кафедре педагогики профессионального образования механико-технологического факультета прошли заседания двух секций: проблем открытого образования (руководитель секции – доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова) и теории и методики профессионального образования (руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков). Было заслушано более 20 докладов, в которых представлены основные направления исследований членов кафедры: содержательное и педагогическое обеспечение образования и самообразования студентов, управление качеством, апробация и внедрение педагогических средств в практику образования, вопросы открытого образования.

Наиболее интересные результаты научно-исследовательской работы по специальностям 13.00.01 и 13.00.08, отраженные в докладах, были оформлены в виде статей и представлены в рубриках сборников научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» и «Педагогический ежегодник». В 2009 году изданы шестнадцатый выпуск сборника и девятый выпуск ежегодника.

На заседаниях секции туризма и социально-культурного сервиса (руководитель секции – доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова) и секции экономики и менеджмента сервиса (руководитель – кандидат педагогических наук, доцент В.В. Журавлев) факультета сервиса и легкой промышленности прозвучали доклады, посвященные проблемам формирования профессиональных ценностей и профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии, а

также дидактическим особенностям процесса подготовки студентов к бизнес-деятельности.

На заседании секции актуальных вопросов преподавания иностранного языка в условиях современного вузовского образования факультета лингвистики (руководитель – кандидат педагогических наук, доцент С.М. Колова) рассматривались вопросы устного и письменного перевода как аспекта преподавания иностранного языка в вузе.

На заседании секции физического воспитания факультета физической культуры и спорта (руководитель – доктор педагогических наук, профессор В.С. Быков) были заслушаны доклады по проблемам физического самовоспитания учащейся молодежи, средствам взаимодействия студентов и педагогов, спортивно-ориентированному физическому воспитанию студентов.

На заседании секции управления персоналом международного факультета (руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович) прозвучали доклады, посвященные проблемам оценки профессиональной культуры выпускников вуза, развитию профессионального потенциала будущих менеджеров в условиях профессиональной подготовки в высшей школе, применению принципа эволюционного регулирования в организации учебно-производственной практики будущих менеджеров.

На заседании секции педагогических технологий (руководитель – кандидат физико-математических наук, доцент А.В. Келлер) прозвучало 14 докладов. Рассматривались вопросы формирования готовности студентов к самообучению, проблемы педагогического содействия развитию политической компетентности, воспитание гражданственности студентов, факторы повышения качества образования студентов, средства развития организационной культуры студентов, условия развития профессиональной компетентности преподавателей и др.

Доклады педагогической тематики прозвучали на заседании двух секций факультета коммерции: секции маркетинга и менеджмента (руководитель – кандидат технических наук, доцент А.И. Демченко) и секции актуальных проблем маркетингового управления (ру-

ководитель – кандидат педагогических наук, доцент И.Ю. Окольников). Рассматривалось влияние балльно-рейтинговой оценки уровня знаний на качество образовательного процесса, дидактические функции информационных технологий в подготовке специалистов по рекламе и др.

Доклады, посвященные реализации концепции непрерывного образования на основе новых информационных технологий, прозвучали на заседании секции «Информатизация образования: современные тенденции» Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ.

Пять докладов педагогической тематики, посвященные проблемам повышения квалификации преподавателей высшей школы, повышению эффективности взаимодействия предприятий и вузов, особенностям дополнительного профессионального образования в условиях инновационного развития экономики, прозвучали на заседании секции дополнительного образования Института дополнительного образования ЮУрГУ (руководитель – кандидат технических наук, доцент И.А. Волошина).

Прозвучали выступления по проблемам образования и в трех филиалах ЮУрГУ. На заседании секции «Социум, человек, природа – актуальные проблемы» (г. Трехгорный) рассматривались вопросы гражданского самоопределения и методы формирования политической культуры студенческой молодежи. На заседании секции социально-гуманитарных наук (г. Миасс) – проблемы формирования культуры общения, а также ключевых компетенций при изучении конкретных дисциплин. На заседании секции новых подходов к профессиональному становлению личности специалиста (г. Сатка) прозвучали 11 выступлений соответствующей тематики.

В апреле 2009 года состоялась первая научная конференция аспирантов и докторантов Южно-Уральского государственного университета. Работа конференции осуществлялась по трем научным направлениям (на трех секциях). На секции социально-гуманитарных и естественных наук прозвучали 15 докладов по проблемам педагогики и образования (научные руководители: доктор педагогических наук, профессор Л.В. Астахова, доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова, доктор педагогических наук, профессор В.В. Лихолетов, доктор педагогических наук, профессор

Г.Н. Сериков). Доклады были посвящены проблеме управления методической работой в образовательном учреждении на основе педагогического партнерства; изучению личной и технической составляющей в управлении развитием исследовательских компетенций у студентов; изучению компетенций менеджера в центре дополнительного образования; модели повышения квалификации на производстве; критериям качества образовательного процесса; обеспечению преемственности общеобразовательной школы и вуза; рассмотрению электронного учебника как средства содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи; компетентному подходу как способу решения проблем образования в развивающихся компаниях; педагогическому потенциалу туризма; развитию творческой личности в профобразовании; рассмотрению ряда понятий: «личные качества будущих юристов», «культура информационно-психологической безопасности личности», «информационно-технологическая компетентность специалиста» и др.

Кроме научной конференции преподавателей и научной конференции аспирантов и докторантов в 2009 году в ЮУрГУ состоялась 62-я студенческая научная конференция.

С докладами педагогической тематики выступили более 40 студентов. В основном это представители факультетов лингвистики (секция теории и методики преподавания иностранных языков и культур, руководитель секции – кандидат педагогических наук, доцент Е.Н. Ярославова; секция педагогики, руководитель – кандидат педагогических наук, доцент О.В. Кудряшова), сервиса и легкой промышленности (секция туризма, руководитель секции – доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова), механико-технологического (секция педагогики и профессионального образования, руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова), физической культуры и спорта (секция теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки и двигательной рекреации, руководитель – доктор биологических наук, профессор Е.В. Елисеев).

Многие выступающие познакомили с результатами исследований, выполненных в рамках дипломной или курсовой работы. Доклады отличала практическая направленность, выступления были доказательны и логичны.

Поступила в редакцию 29 апреля 2009 г.

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В апреле 2009 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

1. Харлампьева Татьяна Васильевна.

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 23.04.2009 г.

Тема: Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л.В. Астахова.

В диссертации Т.В. Харлампьевой уточнено понятие «критическое мышление» через определение механизма его функционирования как средства защиты личности от негативных информационных воздействий; определен механизм формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, основывающийся на формировании структурно-функциональных свойств критического мышления: интенционального, кондиционального, операционально-инструментального.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработаны:

1) методика реализации педагогических условий формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности;

2) программно-дидактическое обеспечение образовательного процесса, включающее рабочую программу спецкурса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», обновленные программы по дисциплинам «Психология и педагогика» и «Социальная психология», задания, упражнения, темы дискуссий, учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов (по дисциплинам «Психология и педагогика», «Социальная психология» и спецкурсу «Информационно-психологическая безопасность личности и общества»);

3) диагностический инструментарий, включающий критерии, показатели сформированности критического мышления, диагностические методики и методы математической статистики.

2. Станкевич Любовь Владимировна.

Специальность 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет Д 212.298.11 в

ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 24.04.2009 г.

Тема: Развитие коммуникативной культуры будущих юристов в условиях инновационной деятельности вуза.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л.А. Литвак.

В диссертации Л.В. Станкевич обоснована продуктивность решения проблемы развития коммуникативной культуры будущих юристов в условиях инновационной деятельности вуза с позиций социокультурного, аксиологического, контекстного и деятельностного подходов; расширено терминологическое поле проблемы за счет уточнения сущности и содержания коммуникативной культуры в структуре социокультурного развития личности, обоснована ее значимость в профессиональной подготовке будущих юристов как основа культурной образованности личности специалиста; уточнены принципы развития коммуникативной культуры; раскрыта сущность и структура коммуникативной культуры.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

1) внедрена технология развития коммуникативной культуры, расширяющая знания и профессиональные умения будущих юристов в данной области, ориентирующая их на взаимодействие с социокультурной образовательной средой и социокультурные ценности;

2) разработано дидактическое обеспечение программы развития коммуникативной культуры будущих юристов в условиях инновационной деятельности вуза, включающее: план-конспект, материалы для практических занятий, проблемно-тематический комплекс спецкурса «Культура делового общения», учебно-методический комплекс «Социально-психологический тренинг эффективной коммуникации»;

3) разработан критериально-оценочный инструментарий, позволяющий определить уровни развития коммуникативной культуры будущих юристов в условиях инновационной деятельности вуза.

Материалы исследования, предложенная система организации учебного процесса, педагогические средства, формы и методы развития коммуникативной культуры могут найти применение при организации процесса обучения в высших и средних учебных заведениях гуманитарного профиля, а также в системе инновационной деятельности вуза.

Поступила в редакцию 25 апреля 2009 г.

Методологические основания педагогики

УДК 37.01+378.016
ББК 4481.2+Ю251.5

КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ

З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева
Челябинский государственный педагогический университет

COMPETENCES AND COMPETENCY

Z.M. Bolshakova, N.N. Tulkibaeva
Chelyabinsk State Pedagogical University

Представлен анализ двух понятий, показано их различие, дано определение введенных научных подходов, подчеркивается важность четкого использования определений научных понятий.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, квалификации, профессиональная деятельность, научные подходы.

The article is devoted to the analysis of the notions of competence and competency, revealing their difference, defining the introduced scientific approaches and showing the efficient usage of the definitions of the scientific notions.

Keywords: competency, competences, qualifications, professional activity, scientific approaches.

Мы живем в эпоху, когда рождается новая модель социума в информационной цивилизации. Эта модель будет обобщенным видением конкретных идей. Но уже можно утверждать, что намечены контуры перспективной модели социума. Главной характеристикой ее станет качество жизни, которое обеспечивается процессом реализации той или иной модели. В основании модели должны быть заложены особо значимые сегодня *общественные и личностные ценности*: «честность, энтузиазм, способность уживаться и сотрудничать с другими, нести ответственность, желание браться за дело по собственной инициативе, лидерство, стремление к нововведениям» [12, с. 50]. В связи с таким пониманием основания модели социума уточняется содержание ряда понятий: гражданин, демократия, политика, управления и др. Происходит поиск факторов, обеспечивающих должное качество жизни. Очевидно, отдается предпочтение общественной основе, усилению роли сознания отдельного человека в общественном сознании, постоянной гражданской координации деятельности выбран-

ных чиновников. На смену бюрократической управленческой системы приходит общественная система управления. Сам процесс этих изменений в обществе получает определенный статус (может быть управленческая антибюрократическая революция).

Сущность основных изменений в управленческой деятельности возможно определить как выделение основного принципа управления: «государство – для человека». В центре внимания органов власти тем самым поставлен человек, а граждане становятся партнерами государства.

Для оценки эффективности деятельности граждан, работников организаций в информационном обществе предлагается использовать новую, адекватную современным условиям интегративную характеристику личности – компетентность.

Данная характеристика эффективности деятельности послужила основанием для разработки новых критериев отбора людей на ведущие позиции в обществе, для поощрения роста качества поведения и деятельности граждан, работников конкретных организаций.

Здесь вступает в свои права наука, которая отслеживает происходящие изменения в социальной жизни, формулирует обнаруженные изменения в образе отдельных понятий, обнаруживает закономерности, которым подчиняется социальная жизнь в информационной цивилизации.

Изменения произошли во многих сферах. Образование как одна из сфер жизнедеятельности государства тоже подвержено изменениям. Педагогическая наука делает попытку настроить педагогическую практику в резонанс с другими сферами производств и сферами обслуживания [7].

Работа в области науки педагогики также начинается с осмысления противоречий, которые, очевидно, существуют в переходный период в системе образования. Основные вышеобозначенные принципы нового устройства жизнедеятельности позволяют сформулировать принципиальные противоречия, которыми наделена система образования:

- индивидуального и универсального,
- современного и традиционного,
- стремления к равенству возможностей и необходимости вступать в соревнование,
- духовного и материального мира,
- возможностей человека и темпа развития знаний.

Компетентность как интегральная характеристика эффективности деятельности (поведения) человека, мера успешности достижения цели является предметом и объектом изучения многих наук. При этом деятельность выступает феноменом существования человека.

Освоение знаний, умений, навыков, способов разрешения проблем, правил жизни в обществе, приобретение определенных личностных качеств выступают условиями жизнедеятельности. Как правило, любая человеческая деятельность оценивается обществом. Здесь уже неважно, чем человек владеет, важна эффективность деятельности, какими средствами достигается намеченная цель. Такой мерой выступает компетентность. Завершение определенного уровня образования при достижении определенного уровня личностных качеств фиксируется присвоением человеку соответствующей квалификации, ученого или военного звания, ученой степени и т.п. Таким образом, наделяются полномочиями личности (организации) на основе уровня освоенных компетенций.

Такое понимание компетенций требует

уточнения, которое может быть осуществлено включением в когнитивные и аффективные составляющие сформированности у личности ценностных отношений к знаниям, умениям и навыкам. В таком случае компетенции могут характеризовать формально не только круг наделенных полномочий, но и морально-ценностный аспект. (Диплом врача дает право занимать определенную должность в лечебном учреждении, но уровень его отношений к собственным решениям, имеющимся знаниям формирует иной облик врача – врача с морально-ценностным правом быть им.)

Компетенции оценим как элементы результатов образования. При этом подчеркнем, что компетенции включают когнитивную составляющую (знания, умения, навыки), а также аффективную (эмоции) и волевую составляющую.

Это обобщенная форма разнородных личностных качеств (когнитивных, аффективных, волевых), обеспечивающих человеку сложные виды практически преобразующих действий и позволяющих ему достигать личностно-значимых целей. Систематизация разнородных компетенций позволяет выделить родовые (ключевые) среди них. Родовые компетенции отражают сущность современного общества. В информационном обществе к числу ключевых компетенций относят коммуникацию, сотрудничество, лидерство, новаторство. Они выражают характер и уровень личностных новообразований.

Заметим, что понятие «компетентность» изначально употреблялось в философии, математике, психологии, социологии. Дж. Равен («Компетентность в современном обществе», Лондон, 1984) выделяет сущность понятия компетентности через перечисление независимых компонентов, относящихся к различным сферам (когнитивной, эмоциональной и др.) [11]. При этом Дж. Равен перечисляет ключевые компетентности, которые он определяет через такие категории, как «готовность», «способность» и психологические характеристики: «самоконтроль», «уверенность», «ответственность».

Интерпретацию понятия «компетентность» в психологической литературе встречаем в работах Ю. Хабермаса, который использует его как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации [1].

Отечественные психологи понятие «компетентность» используют при изучении пробле-

мы становления и развития компетентности как одного из свойств личности [5, 8, 10, 13].

Интересен вывод: компетентность рассматривается как категория оценочная, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности, приводящей к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

И все же понятие в большей степени используется в социологии. В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализации. Компетентность определяется в большинстве работ как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. И в большей степени содержание понятия компетентности развивается как понятие «профессиональная компетентность».

Компетентность по Э.Ф. Зееру – это «... глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупности знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела» [4, с. 94]. Назовем данное определение как психолого-педагогическое определение компетентности.

В принятом в России документе «Стратегии модернизации содержания общего образования до 2010 года» сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании. В нем отмечается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Здесь также отмечено, что понятие «компетентность» шире понятий знания, умения, навыки. Это понятие несколько иного рода [14].

В зарубежной литературе находим модель компетентности, которая предьявляет смысловые уровни: компетентность в эмоциональной сфере; компетентность в конкретных видах деятельности; компетентность как способ к интеграции знаний и навыков и их использование в условиях изменяющейся среды.

В.А. Болотов, В.В. Сериков выделяют иной смысл компетентности: «... способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире...» [3, с. 12]. Выделим еще один аспект

данного понятия: «... качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [15, с. 24].

Итак, придерживаясь определения «компетентности», данного Э.Ф. Зеером, рассмотрим его с психолого-педагогической точки зрения, то есть как качество личности, предполагающее глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупности знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела. Подчеркнем также, что большинство исследователей считают когнитивную составляющую основной в понятии «компетентность». Утверждаем, что компетентность характеризует образованность личности, пригодность для определенной профессиональной деятельности.

Рядом с понятием «компетентность» очень часто оказывается понятие «компетенция». В энциклопедическом словаре находим следующее определение **компетенции** (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую, подхожу):

1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

2) знания и опыт в той или иной области, в которой данное лицо обладает познаниями, опытом [16, с. 621].

В материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» имеется определение понятия «компетенция» через описание общей способности специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [13]. Э.Ф. Зеер и другие подчеркивают еще одну сторону личности – способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации, которая и определяет ее компетенцию [5]. По мнению А.В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [17].

С точки зрения обучения «компетенция» рассматривается в основном как некий конечный результат образовательного процесса.

На основе определения, данного Э.Ф. Зеером и других, возможно понимать *компетенцию как способность мобилизовать и преобразовывать знания, умения и опыт в результате в конкретной сфере деятельности.*

Итак, данные понятия возможно различить областью их действия: понятие «компетенция» скорее определяет «знаю как», а «компетентность» – «знаю что» [2, 4, 6].

Интересен взгляд на их различия. Считается, что компетенция – производное понятие от компетентности и обозначает его как сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как *компетентность* – семантически первичная категория и представляет их интериоризованную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий «знаниевый» багаж человека.

Приведенные определения понятия «компетенция», развивающие его определения, по сути своей схожи с определением понятия «компетентность». В известной степени они обогащают понятие компетентности, но в то же время приводят к путанице понятий «компетентность» и «компетенция».

Поэтому представляется целесообразным для раскрытия понятия «компетенция» использовать только первое определение: как круг полномочий или обязанностей конкретного должностного лица (государственного лица).

Закономерен вопрос: во имя чего мы используем понятия «компетенция» и «компетентность».

Коренная причина лежит в проблеме *качества* в широком смысле этого слова. Это качество образования, социального обслуживания и других сфер общественной жизни.

Качество образования педагогическая наука определяет как *социальную категорию*, определяющую *состояние и результативность процесса образования в обществе*, его соответствия потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональный *компетенций* личности.

В словаре «Профессионально-педагогические понятия» (под ред. Г.М. Романцева) качество образования рассматривается как *интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов*, выражающая меру их соответствия распространенным в

обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он призван служить. Фактором, определяющим качество образования, называется *высокая компетентность педагогических работников.*

В перечислении качеств рабочей силы включены компетенции. При этом компетентность определяется как владение знаниями и умениями, позволяющими высказать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения.

В рамках этой глобальной проблемы важен вопрос о соответствии *полномочий*, предоставляемых организационным сообществом людям, отдельному индивиду и *качеств* этой личности, его соответствию данным полномочиям и способностям их качественного исполнения. Не секрет, что с несоответствием качеств и полномочий людей мы сталкиваемся на самых различных уровнях, что обуславливает и научную, и практическую актуальность этой проблемы.

В этом плане четкое разграничение понятий *компетентности* как *качества* личности, обеспечивающие эффективно выполнять деятельность или проявить себя своим поведением, и *компетенции* как *полномочий* личности оказывается весьма конструктивным (полезным) для формирования адекватного понятийного аппарата.

Такое разграничение понятий создает основу развития научных исследований не только в рамках популярного ныне компетентностного подхода, но и в рамках альтернативного, так называемого компетенциального подхода, а также разработки проблемы взаимодействия этих подходов для достижения конечной цели – обеспечения качества.

Появление в науке новых понятий предполагает определение их статуса. Так, науке известна система понятий, которые стали основой научных теорий. К таким понятиям среди естественно-научных можно отнести понятие молекулы (молекулярно-кинетическая теория), понятие кванта (квантовая теория), понятие электрона (электронная теория строения вещества).

Понятия «компетентность» и «компетенции» повторяют путь естественных наук, рождая научные подходы: компетентностный и компетенциальный. Тем самым подтверждаем выводы диалектической логики, что теория – это развитое понятие. Названные под-

ходы стали тем средством, которое обеспечило трансформацию подходов к осуществлению процесса современного профессионального образования. Поэтому так важно разработать понятийный аппарат для исследования научной проблемы вообще и данной проблемы профессионального образования, в частности.

Наше понимание понятий, отражающих концептуальную позицию авторов:

– компетентность – образованность, пригодность для выполнения деятельности в ведущих сферах производства и сфер обслуживания и поведения в любой ситуации;

– компетенции – полномочия, которыми наделяется человек (организация).

Предлагаемая нами логико-структурная парадигма утверждает, что развитие понятия путем его бесконечного расширяющегося содержания может иметь негативный результат. Структура процесса обобщения понятия должна иметь циклическую форму, обеспечивающую обогащение и многократное уточнение его содержания. Поэтому действие закона преемственности в познании явлений требует периодического уточнения понятия. Это требование обуславливает необходимость уточнения содержания понятий, так как их понимание влияет на методологию российского образования.

В настоящее время ярко видятся основные этапы становления образования, основанного на компетенциях (Байденко В.И., Зимняя И.А. и др.).

1. В 1960–1970 гг. вводится понятие «компетенция» в науку. Идея компетентностного подхода заимствована из зарубежной практики. При этом отметим различия понятий «компетенция», «компетентность». Одни авторы их отождествляют, другие используют их без четко сформулированных различий, группа авторов однозначно разводит содержание понятий. Первые и вторые предпочитают отдавать функциональным характеристикам, третьи при различении понятий компетентность определяют как личностную характеристику.

2. В 1970–1990 гг. предпочтительнее выделенные понятия (их содержания) разрабатываются и используются в основном в социологии (профессиональная компетентность, компетентность специалиста).

3. ЮНЕСКО подчеркивает круг компетенций как желаемый результат образования

и формулирует глобальные компетентности (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить).

4. Идет процесс дальнейшего развития содержания и объема понятий.

Профессиональная компетентность понимается как определенная интеграция профессиональных компетенций (знания, умения, обобщенные способы профессиональных действий) и профессионально важных качеств [9].

При этом компетентностный подход понимается как приобретенная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности.

И другой взгляд. Компетентность включает такие элементы, как личностные ценности, социально-политические ограничения, базовую подготовку (знания, способы действий, опыт творчества), компетенции (из них родовые: коммуникация, сотрудничество, лидерство, новаторство) как комплексы разнообразных личностных качеств (когнитивных, аффективных, волевых) [12].

Компетентностно-ориентированное образование – целостное воспитание человека, его потребностей, нравственности, интеллекта, воли.

Наличие ярко выраженных нескольких подходов обеспечивает комплексный характер научного анализа педагогических явлений. Особенно хотелось при этом отметить развитие методологического знания к осуществлению профессионального образования.

Как известно, сущность *компетентностного подхода* состоит в его толковании как подхода, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на достижение цели, результатов образования, которые выражают способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В отличие от компетентностного подхода компетенциальный подход в оценке качеств личности во главу ставит *официальные, общественно признанные атрибуты личности* (ученое звание, степень, должность, ...), в соответствии с которыми общество наделяет данную личность определенными полномочиями.

В принципе, компетенциальный подход не менее обоснован и полезен, чем компе-

тентностный. Например, представление права лечебной деятельности только дипломированным специалистам не только является полезным с позиции качества здравоохранения, но и способствует обеспечению самой безопасности нашей жизнедеятельности.

Однако существенное различие качеств различных личностей, наделенных одними и теми же атрибутами, не умаляет достоинств компетентностного подхода, ориентированного именно на качества личности. В этом смысле компетентный и компетентностный подходы взаимно дополняют и обогащают друг друга.

В конечном итоге наиболее продуктивным (эффективным) является комбинированный подход, сочетающий элементы компетентностного подхода (для предварительной, формальной «атрибутной» оценке качеств), и элементы компетентностного подхода.

Здесь возможно установить аналогию с математическим утверждением о существовании необходимых и достаточных условий.

Итак, возможно утверждение: компетентности – компетентным!

Выводы

1. Представляется целесообразным четкое различие понятий компетентности как интериоризованной совокупности, системы, некоего знаниевого «багажа человека» и компетенций как деятельности, полномочий.

2. Компетентность рассматривать как интегральное, обобщающее понятие и не использовать множественную форму «компетентности».

3. Заменить термин «ключевые компетентности» на «ключевые (базовые) аспекты компетентности».

4. Компетентностный подход к образованию реализует компетентностную парадигму и предполагает результатом образовательного процесса усвоение заявленных государством ключевых аспектов профессиональной компетентности личности, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, информационной и прочих сферах.

5. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования.

6. Толковать понятие «ключевые компетенции» как совокупность полномочий по главным аспектам профессиональной деятельности специалиста.

7. Компетентный подход – подход, позволяющий определить, оценить общественно-государственный статус личности.

Литература

1. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. А.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. – М.: Изд-во «Педагогика», 1995. – С. 42–57.

2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южно-Уральское кн. изд-во», 2004. – 176 с.

3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

4. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 1998. – 126 с.

5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.

7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–6.

8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Питер-Пресс, 1993. – 54 с.

9. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (КОЕЦЕПТ) / Л.В. Львов. – Челябинск, ЧГАУ: ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с.

10. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 306 с.

11. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002. – 200 с.

12. Самойлов, Е.А. Компетентностно ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологиче-

ские основания: монография / Е.А. Самойлов. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 160 с.

13. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Док DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996. – 43 с.

14. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 117 с.

15. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки спе-

циалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–22.

16. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

17. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – М.: Центр «Эйдос», 2002. – www.eidos.ru/news/compet.htm

Поступила в редакцию 20 апреля 2009 г.

ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Пищулина

Троицкий филиал Челябинского государственного университета

FUNDAMENTALS OF STUDENT FORMATION AS OF THE SUBJECT OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

T.V. Pischulina

Troitsk Branch of the Chelyabinsk State University

Раскрыта сущность непрерывного профессионального образования как характеристики включенности личности в образовательный процесс; выявлены закономерности и принципы становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, субъект непрерывного образования, становление, закономерности, принципы.

This article considers the essence of lifelong professional education as the characteristic of person's involvement into the educational process; some laws and principles of student formation as the subject of lifelong professional education.

Keywords: lifelong professional education, the subject of lifelong education, formation, laws and principles.

Современные условия развития общества ставят перед системой высшего профессионального образования всех стран новые приоритеты и задачи, заставляют искать пути существенного повышения его качества, создания единого мирового образовательного пространства. В связи с этим достаточно логичным кажется подписание в 1998 г. в Париже министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании «Совместной декларации о гармонизации системы европейского высшего образования», получившей название «Сорбонской». В этой декларации констатировалось, что Европе предстоит период значительных изменений как в системе образования, так и в системе условий труда, диверсификации профессиональных карьер, когда получение образования в течение всей жизни становится необходимым [8].

Идеи Сорбонской декларации, связанные с непрерывным профессиональным образованием, нашли свое развитие в Болонской декларации, которую подписали в 1999 г. министры образования почти 30 европейских стран.

Однако в практике профессионального

образования процессы подготовки специалистов к непрерывному профессиональному образованию и их включения в него часто тормозятся из-за недостаточного осознания значимости самоорганизационных начал развития личности и, как следствие, важности активизации этих процессов.

В России ситуация усугубляется тем, что в стране на протяжении десятилетий складывался стереотип мышления и поведения людей, который в психолого-педагогической и философской литературе принято называть «позицией внешнего контроля», «недостаточно субъектной позицией», «исполнительской позицией» и т.п. [5]. Это привело к тому, что многие специалисты не в состоянии в полной мере реализовать себя, принимать ответственные решения в сфере профессионального самоопределения, выступать субъектом своего профессионального развития. Процессы становления студентов как субъектов непрерывного образования имеют определенные закономерности, выявление которых является предметом исследования.

Прежде чем рассматривать вышеназван-

ные закономерности, следует уточнить основные понятия исследования.

Относительно темы исследования под «непрерывным профессиональным образованием» мы будем понимать постоянное развитие и саморазвитие личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях информационного общества, характеризующегося нестабильностью и неопределенностью трудового рынка. Понятие «субъект непрерывного профессионального образования» определяется нами как человек, способный к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях информационного общества. «Становление студента как субъекта непрерывного профессионального образования» мы рассматриваем как процесс перехода *потенциальных* способностей студента к осознанной саморегуляции своей деятельности по непрерывному профессиональному саморазвитию – в актуальные [7].

Исследование обозначенного процесса как сверхсложного и вероятностного проводилось с позиций гуманистического подхода в интеграции с культурологическим, антропологическим, синергетическим, компетентностным и деятельностным подходами. Такое многоаспектное рассмотрение проблемы, наряду с научным анализом психолого-педагогической литературы и обобщением собственного опыта, позволило выявить ряд закономерностей, которые мы посчитали целесообразным объединить в три группы:

– *атрибутивные* закономерности – раскрывают внутренние характеристические особенности и свойства исследуемого феномена;

– *организационно-педагогические* – вскрывают причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми;

– *технологические* – связаны с совершенствованием педагогического процесса, повышением его эффективности.

Выявленные закономерности были конкретизированы нами в *общих принципах*, обеспечивающих целостность рассматриваемого процесса и значимых на всех этапах исследования.

К *атрибутивным* закономерностям мы, прежде всего, относим закономерности, свя-

занные с особенностями развития личности, её активности и субъектности.

Понимая *личность как внутреннюю сущность человека, определяющую характер его взаимодействия с миром*, мы считаем:

– что личность обладает свободой в выборе направлений своих мыслей и поступков, способна осуществлять контроль над своим поведением;

– люди являются рациональными существами, способными управлять своими собственными действиями и преодолевать влияние среды, самосовершенствоваться, саморазвиваться;

– невозможно объяснить деятельность человека, исследуя лишь отдельные ее аспекты, независимо от остальных, необходимо изучение его как целостной системы;

– личность сформирована генетическими и биологическими факторами и существуют определенные (заложенные на генетическом уровне) программы физического и нервно-психического развития, современное и правильное развертывание которых определяет уровень психического развития человека и его включенность в социальную среду;

– главное влияние на поведение человека оказывают его субъективные переживания как отражения объективных событий;

– человек изначально мотивирован стремлением к личностному росту и самореализации.

Таким образом, в качестве *первой атрибутивной закономерности* мы выделяем следующее положение: *существуют внутренние механизмы саморазвития и самосовершенствования человека, эффективное и правильное развертывание которых зависит от внешних условий*.

Данная атрибутивная закономерность связана с принципами *гуманизации, природо- и культуросообразности*.

Принцип *гуманизации* базируется на постулатах гуманистической педагогики и психологии. В основе его лежит приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности. В соответствии с этим признается, что основная цель человеческого существования – самоактуализация. С учетом этого рассматриваемый принцип в рамках исследования предопределяет:

– направленность образовательного процесса на выявление способностей и задатков, необходимых для формирования студента как субъекта непрерывного профессионального

Методологические основания педагогики

образования и создания условий для их эффективного развития;

- построение отношений между субъектами образовательного процесса на паритетной основе;

- фасилитацию процесса становления субъектности студентов;

- создание психологически комфортной среды обучения.

Принцип природосообразности применительно к теме исследования предопределяет:

- создание максимально благоприятных условий для развертывания механизмов саморазвития и самосовершенствования человека, проявления его активности;

- выбор метода обучения исходя не только из содержания образования, но и из врожденных способностей обучающихся, своеобразия их субъектного опыта в восприятии, усвоении и использовании информации;

- установление объема изучаемого материала, сроков обучения на основе индивидуальных особенностей (интересы, способности, склонности, запросы);

- направленность на всестороннее развитие (физическое, нравственное, умственное), а также самоконтроль, самокоррекцию этого развития.

Принцип культуросообразности предполагает в рамках исследования:

- направленность на формирование целостной личности, уверенной в своих силах, осознающей свою индивидуальность и ценность;

- создание в вузе образовательной среды на основе единства традиций высшей школы и культурного наследия страны, региона;

- направленность на формирование «гражданина мира» (толерантного к различным культурам), с одной стороны, и хранителя культурных традиций отечества, с другой.

Следующая атрибутивная закономерность связана с раскрытием механизма становления субъектной активности человека. Мы сформулировали её следующим образом: *становление субъектности личности происходит более эффективно на основе формирования у студентов осознанной саморегуляции своей деятельности.*

Данная закономерность в рамках исследования приводит к выделению принципов: *рефлексивности, актуализации субъектного опыта, проективности.*

Трактуя в исследовании *рефлексию* как сложное интегративное качество личности,

предопределяющее поиск оснований собственной деятельности в процессе непрерывного профессионального становления, мы выделяем следующие положения рефлексивного принципа:

- направленность на формирование психологических и инструментальных основ рефлексии профессионального саморазвития;

- создание в образовательном процессе ситуаций, стимулирующих выход студентов в рефлексивную позицию;

- фасилитация процесса развития рефлексии в образовательном процессе вуза.

Неразрывно связан с рассмотренным принципом принцип *актуализации субъектного опыта*, который мы, опираясь на работы М.А. Холодной [11], определяем как систему наличных психических образований и иницируемых ими психических состояний, лежащих в основе отношений человека к миру и обуславливающие особенности его профессионального самоопределения и самореализации. Использование принципа актуализации субъектного опыта предполагает:

- разработку содержания образования с опорой на предшествующий субъектный опыт студента (ценностно-смысловую его часть) и возможности его преобразования;

- специальная педагогическая инструментальная подготовка содержания образования, позволяющая обучающимся обнаруживать личностные смыслы получаемого знания;

- построение обучения в вузе как совместной целенаправленной деятельности преподавателей и студентов по организации взаимобогащающего диалога, в основе которого находится процесс актуализации субъектного и коллективного опыта.

Следующим принципом атрибутивной закономерности, связанной с вопросами осознанной саморегуляции студентами своей деятельности, является *принцип проективности*, который связан с гибким планированием своей образовательной перспективы, утверждением своей профессиональной позиции в деятельности. Применительно к теме исследования он предполагает:

- педагогическое содействие формированию стратегических целей профессионального становления студентов на основе ценностей непрерывного профессионального образования;

- формирование мотивационной и инструментальной основы проектирования своего профессионального развития;

– педагогическое содействие развитию профессиональной самоконцепции в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений, ценностей через последовательное включение студентов в познавательную, исследовательскую и проектно-практическую деятельность по построению личного плана профессионального становления;

– развитие психологических оснований и формирование технологических знаний и умений в области принятия решений.

Организационно-педагогические закономерности мы связываем с особенностями построения образовательной системы вуза. Опора на синергетический подход в исследовании, анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта позволили нам сформулировать следующую закономерность: *становление студента как субъекта непрерывного профессионального образования будет проходить успешно, если в рамках вуза создана синергетическая социально-педагогическая система, обеспечивающая оптимальные условия для самосовершенствования и саморазвития участников образовательного процесса.*

Данная закономерность основана на синергетическом подходе, основная идея которого применительно к рассматриваемой области заключается в следующем «...дать возможность системе самоопределиваться и по возможности помочь ей в этом» [6, с. 29]. Синергетической, согласно многочисленным исследованиям, система становится тогда, когда при её построении соблюдаются принципы *целостности, открытости, вероятностности. Рассмотрим их подробнее.*

Принцип *целостности* педагогической системы мы рассматриваем в двух аспектах. Первый аспект достаточно подробно описан в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.А. Конаржевского [1, 3] и ряда других авторов. В них, как правило, рассматривают «целостную систему» как совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает новые (интегративные, системные) качества, неприсущие её образующим. В качестве основного признака целостной социальной системы указанные авторы выделяют обязательное её взаимодействие с внешней средой – совокупностью всех объектов, изменение свойств которых влияет на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате поведения данной системы.

Кроме того, мы рассматриваем *целостность* как гармонизацию естественнонаучной и гуманитарной культур. В качестве исторической справки следует заметить, что размежевание культуры естествознания, опирающейся на научный метод (науки о природе, техника и т.п.), и культуры гуманитарной, опирающейся на духовный метод познания мира (искусство, литература, науки об обществе и т.п.), произошло не более трехсот лет назад. Однако перевес в сторону науки растет с геометрической прогрессией. Главная проблема заключается в том, что эти культуры не столько дополняют друг друга, сколько противостоят. В гармонизации двух частей когда-то единой человеческой культуры мы и видим смысл современного образования, характеризуя его как *целостное*.

Использование в работе синергетического подхода заставляет рассмотреть вопрос о «закрытости» и «открытости» образовательной системы вуза с новых позиций. «Закрытость» системы до определенного момента играет положительную роль в ситуациях нестабильности и неопределенности окружающего пространства (состояние кризисного общества). Внутренняя энергия системы за счет закрытости её границ расходуется на её саморазвитие, которое носит постепенный непрерывный характер, отличается предсказуемостью и контролируемостью. Однако такой вариант развития образовательной системы вуза оправдывает себя только в течение ограниченного времени, так как градиент развития системы (за счет отвлечения энергетических ресурсов на сохранении границ) приобретает отрицательное значение.

Если состояние нестабильности общества продолжается длительное время (5–10 лет и более), развитие системы может пойти по следующему варианту. Нарастающие изменения на границе двух стихий порядка и закона, с одной стороны, и беспорядка и хаоса, с другой, приведет к взрывообразному изменению состояния системы с двумя вероятностными выходами: полная дезорганизация или новая самоорганизация. При этом чем большим первоначальным энергетическим запасом обладала система и чем дольше «сдерживались» её границы, тем более вероятным будет первый выход.

Создание модели открытой системы через динамическую взаимосвязь между системой вуза, с одной стороны, и системами, являющимися проводниками «внешнего мира»

Методологические основания педагогики

(другие образовательные учреждения, городской социум, семья и др.) – с другой, позволяет получить не флуктуационную границу (сосредоточение «неустойчивостей»), а отдельные бифуркационные точки, которые, по меткому определению А. Гублера, являются «динамическими ключами управления» [12, С. 34]. Воздействие на данные точки позволит с наименьшими усилиями решить те вопросы, которые в условиях «закрытого» варианта развития станут практически неразрешимыми через 7–10 лет.

Принцип *вероятности* позволяет говорить о возможности вероятностного управления событиями, происходящими в системе. Суть принципа *вероятности* заключается в том, что согласно законам, действующим в сложноорганизованных системах, им (системам) нельзя навязать пути развития. Вместо этого необходимо понять, каким образом можно способствовать раскрытию заложенных в них соответствующих тенденций, выявить те из них, которые близки намеченным целям и «помочь» системе самоопределиться в искомом направлении.

В результате анализа психолого-педагогической литературы и обобщения педагогического опыта работы вузов нами была выделена следующая *технологическая* закономерность: *использование в образовательном процессе вуза личностно-развивающих технологий позволяет обеспечить развитие структурных составляющих личности студента, важных при рассмотрении проблемы его становления как субъекта непрерывного профессионального образования.*

Исходя из этого мы выделяем принцип активности, который предопределяет выбор активных форм и методов обучения, обеспечивающих «подготовленную встречу» различных информационных потоков в умах студентов. Это означает, что мы не только должны обеспечить на занятиях информационное богатство среды, но и подготовить студента к её восприятию, т.е. создать условия, благоприятствующие развитию учебно-профессиональной мотивации студентов, раскрепощению его мышления; научить его технологическим приемам квалифицированной обработки информации; научить обоснованно выбирать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и др.

Большое значение в личностно-развивающих технологиях придается взаимодействию педагогов и обучаемых. Оптимальные усло-

вия для становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования обеспечивает педагогическая фасилитация (усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [2]). Поэтому принцип *фасилитации* в нашем исследовании мы считаем одним из наиболее важных.

Не менее важен при реализации личностно-развивающих технологий принцип *сотрудничества* субъектов образовательного процесса, так как становление человека в качестве субъекта деятельности может происходить только во взаимодействии с другими людьми.

Указанный принцип в нашем исследовании предопределяет направленность образовательного процесса на диалогическое общение, обмен опытом различного содержания, организацию коллективно-распределенной деятельности между всеми участниками образовательного процесса, формирование толерантности.

Следующая *технологическая закономерность* является конкретизацией и продолжением первой. Она сформулирована нами в следующем положении: *эффективность становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования повышается при включении его в различные виды творческой деятельности.*

Придавая большое значение развитию творческого потенциала как основы развития субъектной активности студентов, мы опираемся на идеи Б.М. Теплова, согласно которым способности формируются только в деятельности: «... не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [10, с. 122].

Творческая составляющая обучения при формировании субъектной активности студента должна не просто «присутствовать» на занятии. Она должна стать основой процесса обучения, так как именно с необходимостью решения *творческих, нестандартных* задач столкнется специалист в процессе своего непрерывного профессионального саморазвития. Это становится возможным при реализации в образовательном процессе принципов *проблемности, эвристичности, совместной творческой деятельности.*

Принцип *проблемности* предполагает построение процесса обучения с опорой на теорию проблемного обучения, получившую

свое широкое распространение в 70–80-е годы прошлого века. Данный вид обучения является и в настоящее время одним из наиболее действенных средств повышения самостоятельности и творческой активности студентов. В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить – писал И.Я. Лернер – есть только один путь – учить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль» [4, с. 24].

Таким образом, проблемное обучение представляет собой подобие научного поиска. Оно осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию (преподавателем) учебного материала, требует особой организации и мастерства преподавателя в постановке проблемной задачи, практически не поддается регламентации (поэтому чаще всего мы используем фрагменты, которые вводятся обоснованно, при адекватном характере учебного материала).

Существенно дополняет рассмотренные выше положения принцип *эвристичности*, реализацию которого мы рассматриваем как попытку научить студента частично управляемой творческой деятельностью.

Необходимость введения принципа *эвристичности* (наряду с принципом проблемности) обосновывается существенными, на наш взгляд, отличиями между двумя указанными методами обучения. Так как они являются важными для нашего исследования, рассмотрим подробнее особенности эвристических технологий:

1. Эвристическое обучение большое внимание уделяет стимулированию творческого мышления обучающихся на основе вопросно-ответной формы взаимодействия преподавателя и студента.

2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н.Ф.Тальзиной [9]).

3. Предпочтение отдается разработке индивидуальных образовательных траекторий развития личностного творческого потенциала.

4. В условиях эвристического обучения происходит ориентация учащихся на развитие их методологической культуры в решении творческих задач.

5. Происходит целенаправленное развитие процедур творческой деятельности, таких как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия и др.

6. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Следовательно, принцип *эвристичности* в нашем исследовании предполагает формирование у студентов системы методов и практических навыков осознаваемой и частично управляемой творческой деятельности, что позволит им в дальнейшем построить траекторию своего профессионального саморазвития с использованием основных элементов научного поиска и прогнозирования.

Следующий принцип, отражающий технологическую закономерность, связанную с творческим развитием специалистов, был сформулирован нами как принцип *совместной творческой деятельности*. Он продиктован особенностями информационного общества. «Научиться жить вместе», «научиться жить с другими», «научиться договариваться» и т.д. – именно от этого во многом зависит успешность саморазвития и самореализации в условиях современного общества. Наиболее продуктивный путь достижения этого – совместная творческая деятельность, так как именно в рамках творческой деятельности наиболее эффективно формируется *мотивационная основа сотрудничества на основе личностной значимости процесса общения*.

Выявленные закономерности и принципы позволили нам разработать модель педагогического содействия процессу становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования. Модель была реализована в ходе эксперимента в Троицком филиале Челябинского государственного университета (2001–2008 гг.). Результаты проведенного эксперимента, оцененные по мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям (17 показателей), подтвердили её эффективность. Практическая апробация модели косвенно подтверждает истинность выявленных теоретических закономерностей.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Общество: системность, познание, управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1981. – 368 с.

Методологические основания педагогики

2. Зеер, Э.Ф. *Личностно-развивающее профессиональное образование* / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
3. Конаржевский, Ю.А. *Система. Урок. Анализ* / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
4. Лернер, И.Я. *Проблемное обучение* / И.Я. Лернер. – М., 1974. – 125 с.
5. *Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека* / под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
6. Назарова, Т.С. *От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике* / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 23–29.
7. Пищулина, Т.В. *Становление субъекта вуза как субъекта непрерывного профессионального образования* / Т.В. Пищулина // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2008. – С. 116–118.
8. *Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования*. – Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г. – www.sgi.ru
9. Талызина, Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний* / Н.Ф. Талызина. – М., 1984. – 344 с.
10. Теплов, Б.М. *Проблемы индивидуальных различий* / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
11. Холодная, М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования* / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 1997. – 392 с.
12. Hubler, A. *Modelling and Control of complex Systems : Paradigms and Applications. Modelling Complex Phenomena* / A. Hubler. – L. Lam ed. – New York: Springer, 1992. – 68 p.

Поступила в редакцию 20 апреля 2009 г.

УПРАВЛЕНИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ПРИНЦИПАМИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Т.Г. Калугина

Министерство образования и науки Челябинской области

MANAGEMENT OF TRANSFORMATIONS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION UNDER THE BOLOGNA PROCESS PRINCIPLES

T.G. Kalugina

The Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region

Охарактеризованы преобразования в высшей школе, проводимые в соответствии с принципами Болонской декларации, определены и содержательно раскрыты направления включения российских вузов, в частности вузов Челябинской области, в Болонский процесс.

Ключевые слова: Болонский процесс, общеевропейское приложение к диплому, европейская система перевода кредитов, двухуровневое образование, качество образования.

The article reveals transformations in higher schools carried out into practice in accordance with the Bologna declaration principles; the identification of ways of the Russian institutes of higher education (particularly of the Chelyabinsk region institutes of higher education) joining into the Bologna process.

Keywords: Bologna process, European diploma supplement, European credit transfer system, two-level education, education quality.

19 июня 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран (позже к ним присоединились еще 4) была принята Декларация, положившая начало так называемому Болонскому процессу. Он ориентирован на создание Европейского пространства высшего образования и закрепление за ним ведущих позиций в мире.

В настоящее время почти во всех странах, относящих себя к региону Европы, осуществляются или планируются структурные и качественные преобразования образовательных систем, ведется обсуждение различных аспектов реального и потенциального участия конкретных стран по этим вопросам, публикуется множество материалов информационного, аналитического и нормативно-рекомендательного характера [1–4].

Большое внимание, уделяемое данной теме на вузовских конференциях и на страницах различных изданий, свидетельствует о глубокой заинтересованности академической обще-

ственности, руководства Министерства образования, отраслевых министерств в поиске наиболее эффективных путей дальнейшего развития российской высшей школы, оптимальных условий и возможностей её интеграции в европейское образовательное пространство.

Обилие публикаций на тему Болонского процесса создает иллюзию наличия единственно верной образовательной модели, следование которой автоматически обеспечит к 2010 году оптимальное развитие высшей школы в любой принявшей эту модель стране.

Такой подход, встречающийся, к сожалению, не только в отдельных публикациях, но и в материалах некоторых конференций, вводит иногда в заблуждение активную часть вузовской общественности, искренне стремящуюся внести свой вклад в модернизацию высшего образования. Стали проявляться эти тенденции с сентября 2003 года и в России, когда она оказалась в числе стран, подписавших Болонскую декларацию. Разумеется, речь

не идет о сомнениях в целесообразности для России следования общеевропейскому вектору развития. Речь идет о том, как это поддерживаемое всеми направление интерпретируется в общественном мнении и какие конкретные меры предпринимаются для реализации этого направления у нас в стране.

В связи с этим хотелось бы прокомментировать смысл основных компонентов преобразований, проводимых в соответствии с принципами Болонской декларации. Их шесть.

Первый – переход на образовательные профессиональные программы, выраженные формулой «3-5-8» (т.е. минимальная, необходимая и достаточная подготовка специалистов на всех уровнях) с учетом профилированного обучения в старших классах школы.

Второй – развитие механизмов и инструментов обеспечения качества образования. Систематическая «подстройка» образовательных программ под реальные требования рынка труда. Определение критериев степени готовности выпускников вузов к практической деятельности, их конкурентоспособности.

Третий – повышение ответственности вузов за свою деятельность при одновременном расширении их автономии. Достижение нового уровня самостоятельности обеспечивается увеличением прозрачности их деятельности не только для государственных органов, но и для общественности.

Четвертый – применение системы зачетных единиц (кредитов), позволяющей поновому строить весь образовательный процесс, модульное построение учебных планов, их индивидуализация.

Пятый – возрастание роли «пожизненного» образования. Развитие двухступенчатой системы университетского образования, «коротких» программ неуниверситетского уровня и развитие структур дополнительного образования с целью непрерывного повышения квалификации.

И, наконец, шестой – развитие академической мобильности, которая откроет новые возможности не только для международного сотрудничества в области образования, но и создания единого технологического пространства. Признание зарубежных документов об образовании – введение Европейского приложения к диплому.

В чем причины появления Болонского процесса?

Их можно разделить на две группы. К первой группе относятся факторы, которые вле-

кут за собой необходимость изменений в национальных системах образования в связи с общемировыми тенденциями. К ним можно отнести коренные изменения в экономике всех развитых стран, нарастание конкуренции в научной сфере, подготовка специалистов безотносительно к требованиям работодателей и рынка труда. Ко второй группе можно отнести ситуации, сложившиеся в Европе: низкий процент по отношению к проживающему населению специалистов, имеющих высшее образование, небольшое количество иностранных граждан, обучающихся в стране, отставание в развитии науки и интенсивности наращивания научного потенциала; стремление объединить разрозненные потенциалы европейских стран в единый экономический механизм.

Таким образом, Болонский процесс инициирован не для начала новых реформ, а для приведения к общему знаменателю уже существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы.

Преобразования в высшее школе, разработка конкретных мер для включения российской высшей школы в Болонский процесс, создание необходимых условий и разработка требуемой нормативной базы на областном уровне, на уровне каждого региона, каждого города – задача областного управления образованием. Охарактеризуем конкретные направления включения российских вузов, а значит и Челябинской высшей школы в Болонский процесс.

1. Введение общеевропейского приложения к диплому о высшем образовании в соответствии с формой, разработанной под эгидой ЭС

Предполагается, что каждому студенту-выпускнику, начиная с 2005 г., должны автоматически и бесплатно предоставлять такое приложение к диплому. Оно должно быть издано на одном из широко распространенных европейских языков. (В разработке и апробации предлагаемой формы на каком-то этапе принимал участие Челябинский государственный университет. Он признал разработанную форму удобной и в настоящее время выдает такие приложения своим выпускникам).

Перед введением приложения к диплому о высшем образовании на всей территории России целесообразно провести подготовительную работу:

– скорректировать и унифицировать Пе-

речень направлений и специальностей подготовки для их совместимости с европейскими критериями. Такую работу эффективнее проводить совместно со странами Европейского Союза – в направлении разработки не российского, а именно общеевропейского Перечня;

- унифицировать названия учебных дисциплин с целью повышения степени их узнаваемости в европейских странах после перевода на английский или другие европейские языки;

- перевести на английский язык Перечень направлений и специальностей подготовки и перечень учебных дисциплин с обязательным последующим утверждением данных переводов в Минобрнауке России;

- официально утвердить форму приложения и схему системы образования в России, которая является необходимой частью приложения.

2. Введение единого для всей Европы механизма учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS)

На конференции министров образования европейских государств в Берлине (сентябрь 2003 г.) подчеркивалась важность роли, которую играет ECTS в продвижении мобильности и разработке международных образовательных программ. Было отмечено, что она становится общей основой для национальных кредитных систем и поставлена цель превращения ECTS из переводной системы в накопительную, которую необходимо применять последовательно, по мере того как она развивается в рамках растущего общеевропейского пространства высшего образования.

В России использование ECTS (так же, как и в любой другой стране) возможно на двух уровнях. Первый уровень – формальное введение системы зачетных единиц (кредитов). На этом уровне никаких изменений в системе организации обучения не проводится, а трудоемкость освоения различных дисциплин, оцениваемая сегодня государственными образовательными стандартами в часах аудиторной нагрузки, пересчитывается в зачетные единицы. В документах (приложениях к диплому, академических справках и др.) при таком применении ECTS трудоемкость может указываться как в часах, так и в зачетных единицах. Для проведения пересчета используется упрощенная методика, предложенная Министерством образования Российской Фе-

дерации (письмо Минобрнауке России от 28.11.2002 г. №14-52-988ин/13).

Второй уровень использования ECTS, назовем его условно инновационным, принципиально отличается от первого. Если в первом случае основой организационного построения образовательного процесса выступали часы, то на втором уровне такой основой становятся кредиты. Уже простая смена единиц измерения приводит к достаточно серьезным изменениям. Значительно упрощается система учета деятельности преподавателей и студентов, порядок расчета заработной платы, стоимости обучения и ряд других важных процедур организации образовательного процесса в вузе. В результате у вуза проявляются новые возможности. Так, к примеру, при использовании системы зачетных единиц достаточно просто вводить асинхронную структуру организации образовательного процесса. Зачетные единицы становятся основой для создания гибкой и мобильной системы образования.

Введение ECTS на первом уровне не требует от вуза никаких изменений в организации образовательного процесса. Единственное, что необходимо будет сделать, – это открыть в вузе одну ставку для специалиста, который бы официально осуществлял формальный пересчет часов в зачетные единицы.

Использование ECTS на втором уровне, который обещает значительно упростить систему организации деятельности вуза, приведет к следующему:

- созданию учебных планов «нового типа», построенных на новых правилах;

- разработке и введению новых программ по дисциплинам, в которых содержание представляется и контролируется по модулям – зачетным единицам;

- перестройке идеологии разработки учебных курсов (в ходе освоения зачетной единицы должны представляться знания, отрабатываться практические умения и проводиться контроль освоения содержания);

- более широкому использованию тестирования в ходе обучения, т.к. содержание значительного количества зачетных единиц в различных вузах будет совпадать (в силу соответствия ГОС) и удобно проводить контроль усвоения материала зачетной единицы по единым и отработанным тестам;

- изменению и упрощению механизма финансовых расчетов (системы оплаты труда преподавателей, стоимости обучения и др.).

3. Создание условий для значительного повышения мобильности студентов и преподавателей

Развитие академической мобильности в российских вузах поддерживается и имеет тенденцию к росту. Министерство образования Российской Федерации выделяет гранты для обмена студентами и прохождения стажировки за рубежом. Кроме того, часть студентов проходит стажировку за счет средств негосударственных российских и зарубежных фондов.

Вопрос резкого повышения мобильности студентов для России является непростым. На самом деле мы не можем поощрять все виды мобильности – например, отъезд за рубеж гражданина, получившего образование за счет российского бюджета. Поскольку в России значительная часть студентов обучается на бюджетной основе, высокий уровень направленной на Запад мобильности (открытая мобильность – переезд на постоянное место жительства или устройство на работу за рубежом, скрытая мобильность – работа на зарубежную организацию через сеть Интернет или другим способом) может стать серьезной проблемой оттока умов и капитала за рубеж.

4. Введение двухуровневого образования (бакалавр, магистр)

Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 год) было утверждено введение в России двухступенчатой системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров, наряду с традиционной системой.

Ориентация на совмещение этой двухступенчатой национальной структуры образования (бакалавр, магистр) с общеевропейской системой, отвечающей целям Болонской декларации, потребует следующих изменений:

1) пересмотра Перечня направлений и специальностей подготовки для его сближения (или повышения степени узнаваемости) с проектируемым общеевропейским Перечнем. Он включает в себя три наиболее важных элемента:

- предварительную унификацию направлений и специальностей;
- участие в совместной (с Советом Европы) разработке обобщенной структуры квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования;
- принятие решения о существовании в новом Перечне направлений подготовки по специальности;

2) разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового типа, предполагающей:

- построение стандартов на основе зачетных единиц;
- приведение объема стандартов к единому значению;
- унификацию учебных дисциплин с целью сближения их с европейскими названиями;
- определение иного соотношения федеральных и вузовских компонентов;
- перевод названий дисциплин на английский язык.

3) расширения возможностей введения нелинейного (асинхронного) обучения как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, что осуществимо в результате следующих основных мер:

- снижения требований государственного образовательного стандарта, унификации дисциплин на всех направлениях подготовки;
- отказа от рассмотрения студенческих групп как основных единиц организации учебного процесса и формирования их по специальностям;
- создания временных студенческих групп на время изучения одной дисциплины.

4) возрастания самостоятельности вуза в вопросах выбора содержания обучения. Оно является обязательным условием, если мы переходим на организацию учебного процесса по нелинейной схеме.

5. Повышение качества образования и установление совместимых (общеевропейских) критериев его оценки

Механизмы и способы повышения качества – это проблема по большей мере внутривузовская, поэтому их направления не определены на уровне Болонского процесса. Болонская декларация намечает только разработку общих критериев оценки качества. Дальнейшая работа в этом направлении остается вузу.

Европейские страны стремятся создать свою зону высшего образования, где будет самое качественное образование в мире. Об этом заявлено в Болонской декларации. Однако они не стали рассматривать реальные пути и механизмы повышения такого качества – формы работы в вузах, методы организации учебного процесса, содержание обучения, которое дается студентам. Основных причин тому несколько.

Во-первых, уровень вузовской автономии стран, входящих в Совет Европы, значительно выше уровня автономии вузов в России, и государство не может заметным образом влиять на организацию образовательного процесса. Таким образом, министры не принимают решения по тем областям деятельности, которые не входят в сферу их ответственности. В России в этом отношении ситуация несколько лучше. Наличие централизованной власти в руках Минобразования России открывает возможности для целенаправленной работы по совершенствованию организационной структуры вузов.

И, во-вторых, вопросы качества обойдены в силу того, что это отдельная область и работа в этой сфере должна носить также глобальный характер. Внесение таких ориентиров сильно утяжелит процесс болонской реорганизации, удлинит сроки его достижения и, следовательно, поставит под угрозу всю реформу. Европейские страны облегчили реформу и оставили для себя только самое главное. Из того, что осталось, видно, что приоритетным на данном этапе они посчитали не достижение высокого качества, а вопрос структурной перестройки национальных систем для их сближения и создание единого образовательного пространства Европы.

России необходимы преобразования, но в силу внутренних причин концентрация финансовых средств для этого крайне затруднена. Включение в Болонский процесс помогает сосредоточить внимание на проблемах укрепления позиций российской системы образования в мире. Создание структуры образования, совместимой со структурами образования европейских стран, позволяет выстроить в России систему образования, более понятную для

иностранных граждан. Предлагаемые в статье меры решения этой задачи обладают признаком системности, поскольку выстроены по основанию реализации положений Болонской декларации.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Российский новый университет, 2002. – 128 с.

2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

3. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании и заседание Рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса: Рекомендации Всероссийского совещания, г. Москва, Российский университет дружбы народов, 23 апреля 2003 г. // Интернет: сайт Государственного НИИ информационных технологий и телекоммуникаций. – <http://www.informika.ru>

4. *International Seminar on Credit Accumulation and Transfer Systems, Leiria, Portugal, 24–25 November 2000: Conclusions (Extract from the General Report)* // Интернет: сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу. – <http://www.bologna-berlin2003.de>. – Международный семинар по кредитным накопительным и перезачетным системам, Лейрия, Португалия, 24–25 ноября 2000 года: Выводы (извлечение из общего сообщения).

Поступила в редакцию 29 апреля 2009 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА С УЧЕТОМ ОБЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

Ю.В. Подповетная
ЮУрГУ

ORGANIZATION OF UNIVERSITY SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO ACCOUNT GENERAL TRENDS OF BOLOGNA DECLARATION

U.V. Podpovetnaya
South Ural State University

Рассматривается деятельность российских вузов с учетом общих направлений Болонского процесса. Особое внимание уделено анализу возможностей применения в научно-образовательном процессе университета системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой оценки знаний студентов. В статье обозначены проблемы и перспективы интеграции вузов России в международное образовательное пространство.

Ключевые слова: Болонская декларация, научно-образовательный процесс, система зачетных единиц, балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов, организация.

In the article the activity of Russian universities with the consideration for common directions of Bologna process is observed. The special attention is paid to the analysis of application opportunities of the credit system and rating and score system of students' knowledge evaluation in the scientific educational process of a university. The problems and perspectives of integration of Russian universities into the international educational area are specified.

Keywords: Bologna declaration, scientific and educational process, credit system, rating and score system of evaluation of students' knowledge.

Высшее образование является сферой, которая в значительной степени влияет на формирование и развитие общества и, как следствие, призвана способствовать свободному передвижению высококвалифицированных специалистов. В свою очередь, свободное передвижение специалистов невозможно без сопоставимости их квалификаций. В связи с этим возникает проблема унификации университетского образования. Эта проблема является сложной и требует длительной подготовки и согласованных действий всех стран. С целью решения данной проблемы связана необходимость образовательных реформ.

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию и встала на путь интеграции системы высшего профессионального образования страны в мировую систему высшего обра-

зования. Модернизация образования предусматривает, с одной стороны, сохранение и развитие традиций российской высшей школы, а с другой стороны, ориентирует высшие образовательные учреждения на обновление образовательной деятельности.

В Болонской декларации указаны основные задачи, решение которых, как предполагается, будет способствовать созданию единого европейского образовательного пространства. Среди этих задач: введение в высшем образовании единых общепринятых и сопоставимых квалификаций, переход на уровневую систему высшего образования, первая ступень которого – это бакалавриат (со сроком обучения 4 года), вторая ступень – это магистратура (со сроком обучения 2 года). Также это внедрение оценки трудоемкости

освоения учебных дисциплин в зачетных единицах (кредитах), отражение учебных программ в приложении к диплому, повышение мобильности студентов и создание единого европейского образовательного пространства.

Преимуществами такой системы является ее вариативность. Студенты имеют возможность не только получить профессиональное образование в индивидуальном темпе и по индивидуальным траекториям. Наряду с этим они могут в разных объемах изучать дисциплины образовательной программы. Таким образом, предлагаемая система – многоуровневая, она способствует непрерывности, вариативности образования и его индивидуальной ориентации.

В российской системе профессиональное образование образует единую систему, выстроенную по принципу преемственности между ступенями. Каждая ступень профессионального образования решает свои задачи. Соответствующие подсистемы профессионального образования включают: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное высшее профессиональное, послевузовское образование и подсистему повышения квалификации. Более того, в нашей стране уже сложились варианты систем многоуровневого профессионального образования, например, в комплексах колледж – вуз и др. Следовательно, многие из проблем, которые призваны решать страны европейского содружества, в соответствии с Болонской декларацией, решаются в нашей стране. Хотя это происходит в форме, отличной от предлагаемой, но тем не менее достаточно успешно. Таким образом, можно говорить о различиях между российской и европейской системами образования более по форме, чем по существу.

В настоящее время развитие Российского образования идет с учетом общих направлений Болонского процесса. Министерством образования Российской Федерации был принят приказ «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе». Решение о проведении эксперимента принято в целях совершенствования планирования и организации учебного процесса, увеличения роли самостоятельной работы студента и оптимизации учебной нагрузки педагогических работников. В эксперименте согласно приказу принимают участие 23 вуза Российской Федерации. В число этих вузов входит и Южно-Уральский государственный университет.

Реформа, связанная с переходом к системе зачетных единиц, требует ломки обычных форм, переработки образовательных программ, то есть ломки сложившейся системы профессионального образования. Анализ положения и алгоритма пересчета академических часов в кредиты, а также сложившихся в университете традиций оценки учебной нагрузки студентов позволяет сделать некоторые предварительные выводы о целесообразности и возможности использования в образовательном процессе университета зачетных единиц.

Европейская система перевода и накопления кредитов (European Credit Transfer System – ECTS) основана на сопоставлении трудовых затрат. Имеются в виду энергетические затраты студентов в образовательном процессе, предусмотренные для каждой учебной дисциплины и в целом при выполнении образовательной программы, рассчитанной на определенный период образования. Принятая система кредитов, аналогичная системе ECTS, обеспечивает широкую мобильность студентов.

Введение кредитных зачетных единиц основывается на том, чтобы отреагировать на индивидуальные образовательные потребности студента, обеспечить ему индивидуальную траекторию получения профессионального образования. Другими преимуществами введения кредитных единиц является прозрачность и сопоставимость результатов студентов. Кроме этого, положительным моментом при введении системы зачетных единиц является направленность на реализацию образования в течение всей жизни.

Для реализации в научно-образовательном процессе университета системы зачетных единиц необходимо изменение видов и форм учебных планов. В новых учебных планах трудоемкость дисциплин определяется не в академических часах, а в зачетных единицах (кредитах). Для определения трудоемкости дисциплин учитывается несколько факторов:

- весомость каждой учебной дисциплины для подготовки специалиста;
- место дисциплины в учебном плане;
- наличие контрольных и курсовых работ;
- формы итогового контроля.

Кроме изменения учебных планов для реализации в научно-образовательном процессе университета системы зачетных единиц необходимы индивидуальные учебные планы для студентов. Особенность этих планов заключается в том, что на первом курсе они ти-

повые, а начиная со второго курса, студент сам формирует индивидуальный учебный план, учитывая свои способности и интересы.

На данном этапе, с одной стороны, студент выступает как субъект самоуправления своей образовательной деятельностью. С другой стороны, ему оказывается педагогическое содействие в выборе и реализации образовательных траекторий. Соответствующее педагогическое содействие оказывается тьюторами (преподавателями, закрепленными за академической группой).

В научно-образовательном процессе университета основными задачами тьютора являются:

- работа со студентами в кредитно-модульном формате;
- помощь студентам в формировании индивидуальной образовательной траектории;
- контроль за выполнением студентами индивидуальных учебных планов;
- представление интересов студента в университете и др.

Кроме вышесказанного, реализация задач Болонского процесса приводит к внедрению в образовательный процесс балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов. Балльно-рейтинговая система оценки знаний основана на наборе и последующем суммировании баллов по всем видам учебной деятельности студента в семестре. Целями введения балльно-рейтинговой системы являются: повышение качества подготовки студентов при освоении ими основных образовательных программ высшего профессионального образования; стимулирование систематической учебной работы студентов в течение всего периода обучения; развитие навыков исследовательской работы и других форм деятельности студентов в университете.

Балльно-рейтинговая система является базовой системой оценивания успеваемости студентов. Внедрение балльно-рейтинговой системы осуществляется, начиная с первого курса, одновременно по всем направлениям (специальностям), с дальнейшим расширением на последующие курсы. Такая система предполагает организацию в каждом семестре текущего контроля по всем изучаемым дисциплинам. Текущий контроль состоит из оценки результатов работы студентов по всем видам занятий для каждой дисциплины.

Текущий контроль предназначен для контроля и оценки:

- качества усвоения студентами теоретических разделов дисциплины;
- знаний, умений и навыков, полученных на практических занятиях по дисциплине;
- самостоятельной работы студентов.

Рейтинговый балл по каждой дисциплине складывается из баллов, набранных студентом при выполнении всех видов учебных работ (лабораторных, практических, самостоятельных работ и др.), а также баллов, полученных за знания по теоретической части дисциплины.

Текущий контроль по дисциплине осуществляется в форме письменных или устных опросов, проводимых в течение семестра. Результат, достигнутый студентом в ходе опроса, оценивается в баллах по методике, утвержденной кафедрой, за которой закреплена дисциплина. По итогам текущего контроля и результатам экзамена (зачета) по дисциплине студенту выставляется рейтинговый балл (от 0 до 100 баллов) и соответствующая ему традиционная оценка. Для организации текущего контроля по каждому виду занятий дисциплины выделяются основные разделы (темы) дисциплины, подлежащие контролю (контрольные точки), и разрабатываются правила формирования рейтинговой оценки по дисциплине.

При формировании рейтинговой оценки по дисциплине необходимо:

- общий балл распределить между всеми контролируемыми видами занятий;
- для каждого вида занятий определить относительный вклад каждого контролируемого раздела (темы) в общий балл по виду контроля;
- установить четкие критерии оценки по каждому виду занятий.

Текущий контроль по каждому виду занятий по дисциплине в течение семестра осуществляется в соответствии с графиком текущего контроля.

На основании результатов рейтинговых оценок каждого студента по всем дисциплинам, изучаемым им в данном семестре, рассчитывается семестровый рейтинг студента.

Рейтинг как показатель качества учебной деятельности студента является одним из критериев в системе аттестации на различных уровнях обучения, при распределении на образовательные программы (направления).

Использование балльно-рейтинговой системы способствует повышению объективно-

сти оценки знаний студентов, мотивации их к систематической самостоятельной работе по изучению дисциплин в течение семестра, к исследовательской деятельности, повышению их социальной активности.

Кроме этого, введение в научно-образовательный процесс балльно-рейтинговой оценки знаний студентов позволило применить дифференцированный подход, изменить технологию обучения за счет изменения соотношения аудиторной и самостоятельной работ студентов, стимулировать студентов для ежедневной учебной работы. Основной акцент при изучении студентом учебной дисциплины перенесен на самостоятельное освоение материала. Возросла роль индивидуальных и групповых консультаций.

В связи с такой организацией научно-образовательного процесса в университете меняется и деятельность преподавателей. Преподаватель выполняет функцию консультанта, который мотивирует студента к самостоятельной работе и обеспечивает студентам возможность самостоятельно осваивать дисциплины.

Первый опыт внедрения в научно-образовательный процесс балльно-рейтинговой системы показал, что он требует от студента постоянной работы в течение всего семестра, так как изучаемый материал сдается по частям (согласно графику контрольных точек). При такой учебной деятельности достигаются наилучшие результаты обучения и формируется устойчивая система знаний. Кроме того, отношения между студентом и преподавателем становятся более явными, так как «правила игры» оговариваются заранее. У студентов не возникает вопросов, почему в итоге он получил именно такую оценку. Балльно-рейтинговая система позволяет наиболее точно оценить уровень знаний студентов, она менее субъективна и меньше зависит от «везения» на экзамене.

Вместе с тем организация научно-образовательного процесса в университете с учетом положений Болонской декларации выявила ряд проблем и задач, без решения которых поставленной цели не достичь.

Во-первых, в Российской высшей школе особое значение придается самостоятельной работе студентов (СРС). Согласно учебным планам примерно половина кредитов отводится на СРС. Следовательно, возникает проблема пересмотра содержания СРС по дисциплинам, содержания педагогической под-

держки СРС и корректировки заданий для самостоятельной работы.

Во-вторых, происходит резкое увеличение трудоемкости учебно-методической работы преподавателя. Дополнительные часы работы связаны с необходимостью подготовки и обновления большого количества методических материалов, проверкой контрольных работ, организацией дополнительных консультаций, изменением соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов. По существу, проблема сводится к необходимости выделения дополнительного ресурса для поддержки балльно-рейтинговой оценки знаний студентов, связанного с дополнительным объемом работы каждого преподавателя.

В-третьих, необходимо оценивать не только трудоемкость учебной дисциплины, но и другие стороны научно-образовательного процесса университета, в частности: преподавание, исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности обучающихся и др.

Кроме этого, для успешного внедрения основных положений Болонской декларации в практику работы Российских образовательных учреждений системы высшего профессионального образования не хватает нормативных документов, регламентирующих научно-образовательный процесс. Как следствие, процесс интеграции России в международное образовательное пространство протекает медленнее и сложнее, чем следует. В данном случае совершенствование нормативно-правовой документации разных уровней (от федерального до местного) является актуальной задачей.

Таким образом, внедрение основных положений Болонской декларации в научно-образовательный процесс университета требует большой работы в части пересмотра элементов образовательной системы и, прежде всего, традиционной организации учебного процесса. В то же время это предоставляет вузу новые возможности для внедрения современных, признанных в европейском образовательном сообществе технологий обучения, направленных на индивидуализацию учебного процесса, способствующих интеграции Российских вузов в международное образовательное пространство.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследователь-

Теория и практика управления образованием

ский центр проблем качества подготовки специалистов: Российский новый университет, 2002. – 128 с.

2. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц / З.И. Александров, А.М. Афанасьева, Э.В. Сабитова, В.Р. Строкина // Высшее образование в России. – 2007. – № 8.

3. Котлярова И.О. Научно-образовательный процесс в университете / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17–19 мая 2004 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.

4. Котлярова, И.О. Признаки научно-

образовательного процесса / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2008. – Вып. 15. – № 13 (113). – С. 122–126.

5. Сазонов, Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации высшего образования: методическое пособие / Б.А. Сазонов. – М.: МГТУ им. Баумана. – 2007. – 157 с.

6. Сидоров, А.И. Возможности использования зачетных единиц в научно-образовательном процессе университета / А.И. Сидоров, И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2005. – Вып. 6. – № 15. – С. 23–28.

Поступила в редакцию 5 апреля 2009 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.4+336.77
ББК Ч481.2+У9(2)26:Ч48+Ч484(0)

ВНЕДРЕНИЕ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА

В.М. Каточков, М.А. Сафронова
ЮУрГУ

ADOPTION OF CREDIT AND MODULAR SYSTEM AND RATING AND SCORING SYSTEM INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

V.M. Katochkov, M.A. Safronova
South Ural State University

Рассматривается внедрение кредитно-модульной системы и балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов в образовательный процесс факультета коммерции ЮУрГУ; характеризуются инновационные аспекты необходимого для этого информационного, методического, материально-технического, кадрового обеспечения; раскрываются преимущества и проблемы, возникающие при реализации новой формы организации образовательного процесса.

Ключевые слова: Болонский процесс, кредитно-модульная система, балльно-рейтинговая система оценки.

The article is devoted to the adoption of credit and module system and *rating and scoring* system into the educational process of the faculty of Commerce of the SUSU; to the characteristic of such innovative aspects as information, methodology, logistics and personnel support necessary for that; to the advantages and disadvantages of implementation of a new form of educational process organization.

Keywords: Bologna process, credit and modular system, rating and scoring system.

Уже девять лет европейское образовательное сообщество живет под знаком так называемого Болонского процесса. С того момента, как Россия подписала Болонское соглашение, ряд вузов России, а их сегодня более 100, начали реализацию комплекса мероприятий, обеспечивающих интеграцию российской высшей школы в международное образовательное пространство.

Конечная цель прозрачна: дать возможность людям получать образование там, где это им по тем или иным причинам более удобно, и, может быть, проходить образовательную программу не в одном вузе, а по час-

тям – в разных. Возможно это в том случае, если в разных вузах не только программы и учебные планы, но и схемы обучения будут похожи. Пока такой глобальной схожести в мире нет нигде. Сегодня попытку устранить «университетские границы», обеспечить «образовательную прозрачность» предпринимают страны Европы [1].

Южно-Уральский государственный университет (в соответствии с приказом Минобрнауки) в 2007 году начал полномасштабный эксперимент в рамках реализации целей Болонской декларации на одном факультете (коммерции), начиная с первого курса, по всем

Теория и методика профессионального образования

направлениям подготовки, имеющимся на факультете. Таким образом, из 4000 студентов факультета в рамках эксперимента в настоящее время обучается более 1500 человек.

В рамках интеграции вузов России в международное образовательное пространство ключевое значение имеет внедрение системы переноса и накопления кредитов – системы ECTS. Именно система ECTS является основным инструментом обеспечения академической мобильности преподавателей и студентов вузов, гарантирующей сопоставимость учебных программ, признание квалификаций и применение их для образования в течение всей жизни.

Кардинальным отличием кредитной системы от традиционной является отказ от традиционной оценки уровня образованности в количестве времени, затраченного на образование (часы, семестры, годы). В кредитной системе делается попытка учитывать «количество образования», полученного студентом, мерой которого и является зачетная единица – кредит [2].

Эксперимент по использованию кредитной и балльно-рейтинговой системы (БРС) в условиях учреждения высшего профессионального образования в России проведен на факультете коммерции Южно-Уральского государственного университета.

Новые учебные планы построены в кредитно-модульном формате, трудоемкость дисциплин исчисляется не в академических часах, а в зачетных единицах. Определены модули, которые составлены исходя из формирования компетенций будущего специалиста. Расчет трудоемкости каждой дисциплины в кредитах проведен методом экспертных оценок с учетом ее значимости и весомости.

В учебных планах выделены блоки обязательных для изучения дисциплин, дисциплин специализации и дисциплин свободного выбора. При этом дисциплины специализации и дисциплины свободного выбора призваны обеспечить формирование индивидуальной траектории обучения студентов.

При составлении учебных планов соблюдалось оптимальное соотношение аудиторной и внеаудиторной работы по каждой дисциплине (из расчета, что внеаудиторная работа должна составлять не менее 50 % от общего объема дисциплины). Унифицирована значительная часть дисциплин федерального компонента циклов гуманитарных и социально-экономических (ГСЭ) и естественно-научных

(ЕН), изучаемых студентами на первых двух курсах.

Для оптимизации работы со студентами первого года обучения кафедрами-держателями учебных планов составлены типовые индивидуальные учебные планы студентов по направлениям подготовки (специальностям).

На основании разработанных и утвержденных учебных планов преподавателями составлены рабочие программы дисциплин, разработана методика текущего контроля успеваемости студентов, графиков текущего контроля и сформирован информационный пакет по каждой дисциплине.

Эксперимент предусматривает активное привлечение студентов к управлению собственным учебным процессом. Внедрение нового формата обучения предоставляет студенту возможность самостоятельно формировать собственную траекторию обучения, выбирать не только учебные дисциплины, но и преподавателей. Больше преподавателей и площадей не нужно, стирается понятие «академическая группа» и, возможно, «курс обучения», однако количество студентов в группах не изменяется и, следовательно, количество преподавателей и учебных аудиторий остается неизменным.

Кроме того, на факультете разработана анкета «Преподаватель глазами студента», с помощью которой по окончании изучения отдельных дисциплин проводится анкетирование студентов. По результатам анкетирования формируется рейтинг преподавателей, используемый для оценки удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса и педагогической деятельностью преподавателей.

Реализация перечисленных действий привела к изменению организационно-функциональной структуры факультета следующим образом:

1. Общее руководство внедрением в учебный процесс системы зачетных единиц осуществляет декан факультета – базовой площадки эксперимента.

2. Введена должность заместителя декана, который является координатором внедрения новых технологий обучения на факультете в рамках эксперимента и осуществляет текущее руководство ходом эксперимента.

3. Из числа ведущих преподавателей организована служба академических консультантов (тьюторов). В среднем каждый тьютор

решает вопросы примерно 2 академических групп 1-го курса по 25–30 человек.

4. Скорректированы функции учебного отдела факультета.

В образовательный процесс была введена БРС оценки деятельности студентов. Она позволила ввести дифференцированный подход к оценке знаний, изменить технологию обучения за счет изменения соотношения аудиторной и самостоятельной работ студентов в рамках каждой учебной дисциплины. БРС позволила перенести основной акцент на самостоятельное освоение материала. Количество аудиторных часов перераспределилось в сторону увеличения практических, семинарских и лабораторных занятий. Возросла роль индивидуальных и групповых консультаций. В результате внедрения БРС успешность изучения каждой из дисциплин учебного плана, независимо от трудоемкости, стала оцениваться суммой баллов, исходя из 100 максимально возможных, и включать две составляющие:

- оценку преподавателем итогов учебной деятельности студента по изучению дисциплины в течение семестра;
- оценку знаний студента на экзамене или зачете.

Суммарный итог двух частей балльной оценки освоения дисциплины переводится по утвержденным шкалам в международную буквенную оценку и ее числовой эквивалент [3].

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов в университете создаются все условия. Мы приблизили существующую в вузе информационную систему к требованиям Болонского процесса. В университете действует развитая система свободного доступа к информационным ресурсам (электронным учебникам, методическим пособиям, нормативно-правовым материалам, 14 лицензионным полнотекстовым базам данных разного уровня, качественным сетевым ресурсам свободного доступа, коллекциям полнотекстовых документов и т.д.) через электронный читальный зал, оснащенные доступом в Интернет рабочие места в компьютерных классах и на кафедрах. Это дает возможность на высоком качественном уровне организовать самостоятельную работу студентов, обеспечить самостоятельный поиск, анализ, использование информации и информационный обмен.

Для эффективного внедрения в образовательный процесс университета системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой оценки

деятельности студентов разработан и введен в действие интерактивный учебный портал факультета.

На этапе разработки технических заданий был изучен опыт многих вузов. Разработка портала проходила следующим образом: технические задания составлялись факультетом коммерции, исходя из нового формата образования, внедренного на факультете. Портал, с одной стороны, всесторонне отражает аспекты учебного процесса с учетом введения системы зачетных единиц, с другой – предоставляет широкие возможности по контролю и управлению учебным процессом, включая дистанционное обучение, с третьей – обеспечивает возможность многосторонней проверки знаний студентов, в том числе и в условиях удаленного доступа.

Интерактивный учебный портал повышает прозрачность учебного процесса, позволяет обеспечить точное и своевременное взаимодействие всех его участников. Его использование снижает риск возможных ошибок, вызванных необходимостью обработки больших объемов информации. Портал позволяет снизить временные затраты преподавателя на обработку и фиксацию результатов контрольных мероприятий и промежуточной аттестации студентов.

Еще одним преимуществом портала является его гибкость, вариативность, возможность вносить текущие изменения и дополнения в существующую функциональную схему. Кроме того, разработанный информационный портал пригоден для внедрения дистанционных технологий обучения.

Следующая особенность внедрения эксперимента обусловлена спецификой университета. В университете обучение студентов дисциплинам блоков ЕН и ГСЭ (проводимое, в основном, на первых двух курсах обучения) ведут преподаватели сервисных кафедр. Сервисные кафедры в большинстве своем организационно относятся к другим факультетам и, по сути, организационно не подчиняются находящему в эксперименте факультету коммерции. При этом они наделены рядом компетенций в рамках проходящего эксперимента.

Преподаватели осуществляют текущий контроль успеваемости студентов путем проведения контрольных мероприятий в строгом соответствии с составленными графиками. По мере необходимости проводятся дополнительные индивидуальные и групповые кон-

Теория и методика профессионального образования

сультации со студентами. По итогам изучения дисциплины, по итогам данного семестра и всех завершившихся семестры обучения предусмотрено определение кумулятивной рейтинговой оценки студента.

Внедрение в образовательный процесс факультета БРС требует от преподавателей систематического контроля успеваемости студентов, постоянного проведения контрольных мероприятий. В связи с этим возникает необходимость в проведении групповых и индивидуальных консультаций со студентами. Для их организации факультет создал кабинет для проведения групповых и индивидуальных консультаций со студентами.

Кабинет оснащен 12 станциями современной компьютерной техники, объединенных в сеть и имеющих доступ в Интернет, и выполняет ряд учебно-методических задач:

1. Прежде всего, кабинет предназначен для работы в интерактивном информационном портале факультета студентов, преподавателей и тьюторов.

2. На базе кабинета проводятся тестовые контрольные мероприятия.

3. На базе кабинета на основе утвержденного плана-графика проводятся индивидуальные консультации преподавателей по всем дисциплинам.

В целях наиболее тесного взаимодействия с профессорско-преподавательским составом сервисных кафедр на факультете был назначен ответственный – тьютор по блокам ГСЭ и ЕН. Его основными задачами стали координация деятельности преподавателей сервисных кафедр, организационная работа с заведующими в области своевременного предоставления рабочих программ в новом формате, проведение дополнительной разъяснительной работы и со студентами, утверждение единого плана-графика проведения индивидуальных консультаций и т.д.

Тьюторы осуществляют постоянный мониторинг успеваемости студентов. Под руководством тьюторов каждый студент составляет индивидуальный учебный план на следующий год обучения.

Рабочей группой во время работы приемной комиссии проведена разъяснительная работа с абитуриентами и их родителями, касающаяся новой системы образования. Разработана памятка студенту-первокурснику, и создан информационный стенд, они отражают основные моменты организации учебного

процесса с использованием системы зачетных единиц.

Внедрение БРС позволило:

- стимулировать студента к интенсивному получению знаний в течение всего периода обучения;

- внедрить дифференцированный подход к оценке знаний;

- повысить объективность оценки знаний, исключая случайные факторы;

- коренным образом изменить технологию обучения в вузе;

- активизировать самостоятельную работу студента;

- сделать логичным и безболезненным переход учебного процесса от пятибалльной к европейской системе оценок;

- интенсифицировать и равномерно распределить учебную нагрузку в течение учебного года;

- привить студентам способность к систематическому напряженному труду по освоению образовательной программы вместо краткосрочной предсессионной мобилизации интеллектуальных и физических ресурсов.

Система зачетных единиц в образовательный процесс вуза вводится в качестве инструмента для обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей. Вместе с тем серьезным препятствием для ее осуществления является то, что большая часть профессорско-преподавательского состава и студентов не владеют иностранными языками, без которых академическая мобильность не может быть реализована. В целях обеспечения академической мобильности студентам вуза предоставляется возможность получить усиленную языковую подготовку. Параллельно с освоением основной образовательной программы студенты очной формы обучения могут получить дополнительное образование «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Дополнительная языковая подготовка позволяет студентам свободно адаптироваться в англоязычной деловой среде и облегчает обучение в зарубежных вузах.

Переход к уровневой системе – это переход к новой идеологии образования, переход от коллективной к индивидуальной форме обучения студентов. В этой связи меняется роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель выполняет функцию советчика, консультанта, который мотивирует студента к самостоятельной работе и обеспечивает сту-

дентам возможность самостоятельно осваивать дисциплины. Этому способствует изменение соотношения аудиторной и внеаудиторной нагрузки студентов в сторону существенного увеличения времени их самостоятельной работы без изменения объема и глубины изучаемого материала. Каждый преподаватель формирует информационный пакет дисциплины, который, с одной стороны, обеспечивает ясность и прозрачность образовательных услуг для потребителя, с другой стороны, является эффективным инструментом управления качеством отдельных программ и образовательным процессом на факультете в целом.

В ходе внедрения системы зачетных единиц вуз столкнулся с рядом проблем, которые требуют комплексного решения

1. Образование студентов на первых двух курсах осуществляется в основном силами преподавателей сервисных кафедр, организационно относящихся к другим факультетам и не подчиняющихся факультету, находящемуся в эксперименте. Таким образом, эксперимент выходит за рамки одного факультета, значительно расширяются его масштабы (реально деятельностью охвачено более 30 кафедр и 20 факультетов вуза). В связи с этим возникает проблема сложной адаптации преподавателей в новых условиях. Далеко не все преподаватели сервисных кафедр с пониманием отнеслись к новому формату обучения, не все смогли перестроить систему обучения. Часто среди преподавателей встречается непонимание сути Болонского процесса; многие не готовы включиться в экспериментальную работу. Вместе с тем эта проблема является естественной для первого этапа эксперимента и в будущем, думается, будет снята.

2. В результате внедрения нового формата обучения произошло резкое увеличение трудоемкости учебно-методической работы преподавателей, работающих в эксперименте. Это связано с необходимостью подготовки и обновления большого количества методических материалов, организации дополнительных индивидуальных и групповых консультаций, изменением соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов. По существу, проблема сводится к необходимости выделения дополнительного ресурса для поддержки балльно-рейтинговой оценки знаний студентов, связанного с дополнительным объемом работы каждого преподавателя, участ-

вующего в эксперименте. Однако и эта проблема в большей мере присуща первоначальному этапу эксперимента. Преподаватель, разработав полный пакет учебно-методических материалов по дисциплине, сможет неоднократно применять их в дальнейшем.

3. Полномасштабная работа интерактивного портала требует длительной подготовки, адаптации к его структуре действующей информационной системы университета. Необходимо поэтапное вписывание ее в интерактивный информационный портал, так как в рамках балльно-рейтинговой системы именно портал приобретает ключевое значение.

4. Решение проблемы низкой активности преподавателей, вызванной неумением и нежеланием работать в учебном портале факультета, мы видим в усилении разъяснительной работы с преподавателями, обучении и применении административных мер воздействия (замена преподавателями сервисных кафедр).

5. Постоянно меняющиеся запросы рынка труда требуют создания системы потребительского мониторинга качества университетского образования. Это позволит оценить удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов, определить их требования к профессиональной компетентности выпускников. На основе полученных результатов необходимо постоянно корректировать учебные планы образовательных программ вуза, их вариативную часть. К разработке и составлению учебных планов по образовательным программам необходимо привлекать работодателей, наиболее заинтересованных в квалифицированных специалистах. Кроме того, мониторинг должен осуществляться на уровне не только спроса, но и предложения. Вуз сам должен предлагать новые перспективные профессиональные образовательные программы.

Немаловажное значение для успешного хода эксперимента и расширения его на другие факультеты имеет слаженная организация всех процессов, связанных с двусторонним обменом преподавателями и студентами в рамках совместных образовательных программ. Организация международного обмена требует систематического решения сложного комплекса организационно-управленческих, юридических задач, текущих социально-бытовых вопросов, организации визовой поддержки, контроля за ходом стажировок, консультирования студентов по возникающим у них

Теория и методика профессионального образования

проблемам и т.д. В этой связи важное значение приобретает активизация и выход на новый уровень уже действующей в университете структуры – отдела международных связей.

В рамках интеграции в европейское образовательное пространство предъявляются особые требования к подготовке профессорско-преподавательского состава. Особого внимания заслуживает повышение квалификации преподавателей.

С нашей точки зрения, задача повышения квалификации преподавателей должна решаться комплексно, на разных уровнях. Необходимо наладить систему текущего обучения преподавателей, задействованных в эксперименте, количество которых будет неуклонно расти. Они нуждаются в обучении, прежде всего, технологиям работы в новом формате: изучение особенностей работы в системе зачетных единиц, специфики балльно-рейтинговой системы, работы в интерактивном портале и т.д.

Второй уровень проблемы – обучение преподавателей методическим особенностям работы по полной «Болонской схеме». Здесь, прежде всего, следует обращать внимание на особенности планирования учебной деятельности по дисциплине, методике составления информационного пакета учебных дисциплин, грамотному выстраиванию самостоятельной работы, содержательному наполнению аудиторных часов и др. На факультете проведена широкомасштабная информационно-разъяснительная работа по ознакомлению преподавателей факультета, преподавателей сервисных кафедр и студентов работе в новом формате. Проведены обучающие семинары с учеными секретарями кафедр-держателей учебных планов по составлению новых учебных планов в кредитном формате, а также с преподавателями по подготовке рабочих программ.

Наконец, третий уровень проблемы подразумевает постоянное повышение научной квалификации профессорско-преподавательского состава, научно-педагогического мастерства, организацию стажировок преподавателей, их участие в международных конференциях и симпозиумах, введение их в международную образовательную среду.

Построение такой многоуровневой системы повышения квалификации преподавателей является в настоящее время одной из актуальных проблем как факультета, так и университета в целом.

Проделанная работа показала, что введение зачетных единиц в высшем профессиональном образовании требует на федеральном уровне большой работы по серьезному пересмотру методических подходов к формированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

На уровне вуза введение зачетных единиц требует пересмотра всех элементов сложившейся образовательной системы и, прежде всего, традиционной организации учебного процесса. Введение зачетных единиц в то же время предоставляет вузу возможности по введению новых технологий обучения, направленных на его индивидуализацию.

Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
2. Каримов, З. Болонский процесс и региональные вузы / З. Каримов, Н. Белобородова // *Alma mater*. – 2006. – № 6. – С. 48–49.
3. Сазонов, Б.А. Система зачетных единиц и организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования / Б.А. Сазонов. – М.: НИИВО, 2005. – 95 с.

Поступила в редакцию 21 апреля 2009 г.

ПРИМЕНЕНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.Г. Короткова
Южно-Уральский государственный университет

APPLICATION OF THE RATING AND SCORING SYSTEM OF STUDENTS' ACTIVITIES ESTIMATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

E.G. Korotkova
South Ural State University

Применение балльно-рейтинговой системы оценки рассмотрено с точки зрения особенностей организации учебных семестров. Выделены контролируемые виды учебной деятельности, приведены критерии их оценки и составляющие итогового балла по иностранному языку.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценки, самостоятельная работа, текущий контроль, премиальные баллы, портал.

Application of the points and rating system of students' activities estimation is considered from the point of view of peculiarities of the academic terms of the SUSU. The article describes the controllable types of educational activities, the criterion of their estimation and the constituents of the final point on a foreign language discipline.

Keywords: rating and scoring system, independent work, routine monitoring, bonus points, portal.

В условиях современного образовательного пространства высшего профессионального образования одновременно с традиционной системой оценки и контроля результатов обучения начинает складываться новая система – система балльно-рейтинговой оценки деятельности студентов. Это вызвано потребностью общества в получении независимой, объективной информации об учебных достижениях обучающегося.

В Южно-Уральском государственном университете на факультете «Коммерция» балльно-рейтинговая система оценки деятельности студентов действует с сентября 2007 года. Данная система была принята с присоединением факультета к общеевропейскому движению, известного под названием «Болонский процесс», который явился основным механизмом реформы высшего образования как в Европе, так и в России. Задачей Болонского процесса явилось создание единого европей-

ского пространства высшего профессионального образования [2].

В преддверии перехода на данную систему преподаватели обслуживающих кафедр обновили рабочие программы в соответствии с положениями о балльно-рейтинговой системе оценки деятельности студентов на факультете и об организации самостоятельной работы студентов в рамках внедрения кредитно-модульной системы в учебный процесс факультета.

Под балльно-рейтинговой системой мы понимаем систему оценки знаний студентов, основанную на наборе и последующем суммировании баллов по всем видам учебной деятельности студента в семестре. Это система, при которой учитываются, контролируются и оцениваются все виды учебной деятельности, выполняемые студентами в процессе изучения дисциплины.

При изучении студентами иностранного

языка была использована и апробирована следующая методика. Были выделены следующие виды учебной деятельности: работа на занятии, выполнение текущих домашних заданий и самостоятельная работа. Каждый из видов учебной деятельности оценивается по-разному в каждом из четырех семестров. Основанием для оценки того или иного вида деятельности студентов являются особенности организации каждого семестра:

нечетные семестры – 18 учебных недель, четные семестры – 17 учебных недель;

семестры I–III – с зачетом, IV-й – с экзаменом;

количество часов, выделяемое на дисциплину в семестр: I-й – 4 часа, II-й, III-й, IV-й – по 2 часа.

В зависимости от особенностей организации каждого семестра 100 баллов распределяются между всеми видами учебной деятельности для оценки деятельности студентов. Например, в первом семестре оценивается работа на каждом из 15, 13 и 4 практических занятий, результаты которой суммируются три раза в семестр, и обозначаются как контрольные точки П-1, П-3 и П-5 соответственно. Максимальный балл, получаемый студентом за активную работу на занятии и выполнение домашнего задания в первом семестре, равен двум. Сумма набранных баллов к моменту проведения контрольных точек на 8-й, 15-й и 17-й неделях равна максимум 30 баллов, 26 баллов и 8 баллов соответственно.

Помимо оценки деятельности студентов на практических занятиях и выполнения домашнего задания, осуществляется оценка сформированности лексико-грамматических навыков в форме теста множественного выбора за период изучения ряда тем на 8-й и 15-й неделях (в первом семестре), которые предшествуют проведению аттестации на факультете.

Содержание самостоятельной работы студентов прописано в рабочей программе и заключается в подготовке и сдаче разговорных тем два раза в семестр. Результаты самостоятельной работы оцениваются по-разному в каждом из семестров в зависимости от особенностей их организации и обозначаются как контрольные точки С-1 и С-2.

Студентам второго курса, заканчивающим изучение дисциплины «Иностранный язык», предоставляется возможность получить премиальные 40 баллов за выступление с докладом на ежегодной научной студенческой

конференции по одной из актуальных тем специальности студента. Выдача заданий студентам осуществляется в начале изучения дисциплины. Оценка докладов осуществляется комиссией, в состав которой входят преподаватели кафедры иностранных языков. Зачет работ производится в конце четвертого семестра. Премиальные баллы не учитываются в сумме баллов текущего контроля. В случае если студент не набрал за текущий контроль 60 баллов, премиальные работы не засчитываются.

Таким образом, к моменту проведения аттестации суммируются баллы, набранные учащимися по всем контрольным точкам П-1, П-2, П-3, П-4, П-5, С-1 и С-2, на каждом из этапов процесса обучения иностранному языку.

Итак, сущность балльно-рейтинговой системы состоит в отслеживании достигнутого уровня знаний и умений студентов на отдельных этапах процесса обучения, что позволяет выявить динамику развития каждого студента.

Основными целями внедрения балльно-рейтинговой системы являются повышение качества подготовки студентов и стимулирование ежедневной учебной работы в течение изучения иностранного языка путем оценки работы студента на каждом из этапов процесса обучения. Данная система способствует повышению объективности оценки знаний студентов, поскольку каждому виду учебной деятельности отводится определенный балл, а итоговый балл по всем видам учебной деятельности соответствует оценке по Европейской системе перевода и накопления кредитов (ECTS) [1].

Положительными оценками, при получении которых дисциплина засчитывается студенту в качестве пройденной, являются оценки А, В, С, D и E.

Студент, получивший оценку FХ по дисциплине, в соответствии с действующими в университете нормативными документами, имеет право повысить качество своих учебных работ до оценки E.

В случае если качество учебных работ осталось неудовлетворительным, итоговая оценка снижается до F и студент либо представляется к отчислению, либо может прослушать в течение текущего семестра на коммерческой основе незначительный курс повторно.

Балльно-рейтинговая система также способствует мотивации студентов к систематической самостоятельной работе по изучению

Соответствие систем оценок (используемых ранее оценок итоговой академической успеваемости, оценок ECTS и балльно-рейтинговой системы оценок текущей успеваемости)

Оценка	Неудовлетворительно		Удовлетворительно		Хорошо	Отлично	
	F (2)	FX (2+)	E (3)	D (3+)		B (5)	A (5+)
По дисциплине без экзамена	Не зачтено		Зачтено				
Всего баллов (max – 100)	менее 40	41–59	60–66	67–72	73–85	86–92	93–100

дисциплины в течение всего периода обучения, так как задания для самостоятельной работы выдаются регулярно в соответствии с графиком, для их выполнения предоставляется ограниченное время [3].

Весь комплекс контроля и оценки знаний студентов предполагает проведение текущего контроля (тесты, контроль самостоятельной работы) и итогового контроля (зачет, экзамен).

Текущий контроль проводится преподавателем в ходе изучения дисциплины и предназначен для контроля и оценки:

- знаний, умений и навыков, полученных на практических занятиях по дисциплине;
- самостоятельной работы студентов.

Для организации текущего контроля мы выделили основные разделы (темы) дисциплины, подлежащие контролю, и представили разработанные правила формирования рейтинговой оценки по дисциплине.

Текущий контроль по дисциплине осуществляется преподавателем в форме как письменных, так и устных опросов, проводимых в течение семестра. Результат, достигнутый студентом в ходе опроса, оценивается в баллах по разработанной преподавателем методике.

При формировании методики оценки знаний студента:

- общий балл распределяется между всеми контролируемыми видами занятий;
- для каждого вида занятий определяется относительный вклад каждого контролируемого раздела (темы) в общий балл по виду контроля;
- устанавливаются четкие критерии оценки по каждому виду обучения.

Рейтинговая оценка студента за I, II, III семестр (с зачетом) складывается из баллов, набранных по результатам тематического контроля (лексико-грамматические тесты) баллов, полученных за работу на каждом практическом занятии (в течение семестра) и

результатам самостоятельной работы. Максимальная сумма баллов за текущий контроль по дисциплине без экзамена установлена не более 80. Если к моменту проведения зачета студент набирает 60 и более баллов, они могут быть выставлены ему в виде поощрения в ведомость и в зачетную книжку без процедуры принятия зачета.

Рейтинговая оценка студента за IV семестр (с экзаменом) складывается из баллов, набранных по результатам тематического контроля (лексико-грамматические тесты), баллов, полученных за работу на каждом практическом занятии (в течение семестра), баллов по результатам самостоятельной работы и премиальных баллов (за участие в научной студенческой конференции). Максимальная сумма баллов за текущий контроль по дисциплине с экзаменом равняется 60 баллам.

Если к моменту проведения экзамена с учетом дополнительных премиальных баллов (до 40) студент набирает такое количество баллов, которое достаточно для получения оценки «отлично» (86–100 баллов), «хорошо» (73–85 баллов), «удовлетворительно» (69–72 баллов), они могут быть в виде поощрения выставлены ему в ведомость и в зачетную книжку без процедуры принятия экзамена.

Успешность изучения каждой из дисциплин учебного плана в системе зачетных единиц независимо от ее трудоемкости оценивается суммой баллов, исходя из 100 максимально возможных, и включает две составляющие. Первая составляющая – оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента по изучению дисциплины в течение семестра. Вторая составляющая оценки по дисциплине – оценка знаний студента на экзамене или зачете.

Суммарный итог двух частей балльной оценки освоения дисциплины переводится по утвержденным шкалам в международную бук-

венную оценку и ее числовой эквивалент. Результаты текущего контроля, зачетов и экзаменов заносятся преподавателем в зачетные ведомости, а также размещаются в кредитном портале факультета.

Таким образом, применение балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов в целом позволяет повысить качество обучения, организовать деятельность студентов так, чтобы она была постоянной. Балльно-рейтинговая система обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента и ее результатов, снижает возможность возникновения субъективных суждений о предвзятости преподавателя, позволяет исключить элемент случайности на экзамене.

Литература

1. *Болонский процесс и его значение для России: Интеграция высшего образования в Европе* / В.А. Белов, М.Л. Энтин, Г.И. Гладков и др.; под ред. К. Пурслайнена, С.А. Медведева. – М., 2005. – 195 с.
2. *Давыдов, Ю.С. Болонский процесс и российские реалии* / Ю.С. Давыдов; Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2004. – 132 с.
3. *Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для российской высшей школы* / М.В. Ларионова, В.Д. Шадриков, Б.В. Железов, Е.М. Горбунова; Гос. ун-т. – М.: Высш. шк. экономики, 2004. – 522 с.

Поступила в редакцию 6 апреля 2009 г.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ВУЗОВ

С.В. Нужнова

Троицкий филиал Челябинского государственного университета

THE PRINCIPLES OF EDUCATION CONTENT SELECTION IN FORMING STUDENTS OCCUPATIONAL MOBILITY IN PROVINTIAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

S.V. Nuzhnova

Troitsk Branch of the Chelyabinsk State University

Обоснованы принципы отбора содержания образования, опора на которые позволяет повысить эффективность формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов провинциального вуза. К ним относятся принципы: формирования мировоззренческих ценностей, самоопределения в профессиональной деятельности, формирования фундаментальных знаний и обобщенных способов деятельности, направленности на познавательную самостоятельность, личностной направленности и активизации творческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, содержание образования, принципы отбора содержания образования.

The article reveals the principles of education content selection; they provide a basis for increasing efficiency of country university students' readiness for occupational mobility formation. They are: the principle of world view values forming, of self-determination in professional activity, principles of forming thorough knowledge and generalized principles of activity, the principle of orientation to cognitive independence, the principle of personal orientation and activization creativity.

Keywords: occupational mobility, education content, principles of education content selection.

Формирование и совершенствование качеств личности, определяющих готовность к профессиональной мобильности, – это сложный многогранный процесс, который охватывает весь период профессиональной деятельности человека. Однако основы готовности к профессиональной мобильности закладываются на начальном этапе, при получении высшего профессионального образования.

Поэтому возникает проблема создания образовательной системы, в рамках которой будущий специалист не только получит знания, необходимые для обеспечения его мобильного поведения, но и приобретет компетенции, позволяющие выработать индивидуальную стратегию своей профессиональной

деятельности и успешно реализовать свой потенциал в условиях нестабильного рынка труда.

Разработанная нами модель формирования готовности к профессиональной мобильности включает в себя различные структурные элементы (подсистемы), такие, как организация различных видов практик, научно-исследовательская работа студентов, курсовое и дипломное проектирование, учебно-воспитательная работа и т.д. При этом успешная реализация этой модели возможна только через функциональное единство всех элементов системы, однако основная нагрузка в этом процессе приходится на систему базовых дисциплин и курсов по выбору.

Теория и методика профессионального образования

Рассмотрим возможные варианты формирования выделенных нами структурных компонентов готовности к профессиональной мобильности (личностный, социальный, профессиональный) и их интеграции в рамках реализации базовых дисциплин и курсов по выбору. При этом могут быть использованы следующие подходы:

– органичное включение обозначенных вопросов в содержание и технологию дисциплины, при котором процесс формирования готовности к профессиональной мобильности происходит параллельно с освоением содержания курса;

– создание специальных курсов, содержание и технологии которых ориентированы исключительно на достижение поставленной нами цели.

Логично предположить, что в рамках базовых курсов возможна реализация лишь первого подхода. Поэтому, прежде всего, раскроем особенности построения содержательного компонента этих курсов в аспекте темы исследования.

Содержательный компонент базисной части плана построен на основе Государственных стандартов по данному предмету. Однако, кроме обязательного образовательного минимума, он включает и те знания, которые преподаватель считает необходимым дать сверх стандартного уровня. Именно подбор содержания курса в «дополнительной» его части дает нам возможность включить в качестве полноценной цели курса «формирование готовности к профессиональной мобильности».

Результатом анализа теоретико-методологических основ исследования, обобщения личного педагогического опыта и опыта преподавателей университета стало выявление и обоснование *принципов отбора содержания варьируемой части базовых курсов*, опора на которые даст возможность сделать процесс формирования готовности к профессиональной мобильности более эффективным. К ним относятся принципы: формирования мировоззренческих ценностей, самоопределения в профессиональной деятельности, формирования фундаментальных знаний и обобщенных способов деятельности, направленности на познавательную самостоятельность, личностной направленности и активизации творческой деятельности.

Ориентация на принцип *направленности на формирование мировоззренческих ценностей* (более того, его приоритетное положение) обусловлена тем, что профессиональное

и личностное самоопределение является процессом обретения человеком своей человеческой сущности [3]. Следовательно, в данном положении мы, прежде всего, говорим о формировании системы нравственных ценностей, которая, является культурно-нравственным стержнем личности.

В студенческом возрасте (особенно на младших курсах вуза) особое смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, самореализации, социально-психологической адаптации. Поэтому в аспекте формирования готовности к профессиональной мобильности данный компонент должен быть отражен в содержании не только гуманитарных наук, но и включен в презентуемый материал специальных и общеобразовательных дисциплин. Неисчерпаемыми источниками такой информации может служить история развития науки, биография ученых и т.п. Такой материал позволяет включить в ткань занятия эмоциональный компонент, что, по мнению многих ученых [2, 5 и др.], может выступать основой формирования нравственного стержня личности.

Соблюдение *принципа направленности на самоопределение в профессиональной деятельности* предполагает ориентацию содержания дисциплин на формирование мотивационной готовности самореализовать свой личностный потенциал в трудовой деятельности. При этом мы не говорим о безоговорочной приверженности получаемой профессии, однако, считаем целесообразным поэтапное формирование данного конструкта через *профессиональную направленность* как наиболее доступную и понятную студенту. Профессиональная направленность общеобразовательных курсов особенно важна на начальной стадии обучения, когда в большинстве случаев «соприкосновение» со специальностью происходит лишь в рамках курса «Введение в специальность». Это приводит к тому, что профессиональная мотивация студентов (во многих случаях и без того не достаточно высокая) в течение первых двух лет существенно снижается. Введение профессионального компонента в ткань различных общеобразовательных курсов позволяет значительно повысить интерес к специальности (и как следствие к процессу получения профессии) еще до введения специальных дисциплин.

Следование принципу профессиональной направленности уже на младших курсах позволяет успешно работать над формировани-

ем целостного образа профессии, а затем перейти к обсуждению вопросов о важности самоопределения в профессиональной деятельности в условиях нестабильности и неопределенности современного рынка труда.

Принцип направленности на формирование фундаментальных знаний и обобщенных способов деятельности является неотъемлемым атрибутом и содержательным ядром профессионального самоопределения. Многие авторы [1, 9 и др.], проводящие исследования в интересующей нас области, выделяют в качестве основного компонента профессиональных компетенций, обеспечивающих в дальнейшем мобильность специалиста, фундаментальные (базовые, метофессиональные, «опорные», «ведущие») знания и обобщенные способы деятельности.

Вводя принцип направленности на формирование фундаментальных знаний и обобщенных способов деятельности, мы отдаем себе отчет, что проблема фундаментализации образования – отдельная глобальная проблема, которую вряд ли можно решить в рамках одного исследования. Прежде всего, необходимо выявить «ядро» каждой из фундаментальных наук, затем всего естествознания и всего гуманитарного знания и, наконец, можно создать основы целостного фундаментального образования. При этом речь должна идти о качественно новых целях образования, о новых принципах отбора и систематизации знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественно-научных и гуманитарных дисциплин и их согласовании друг с другом для достижения нового качества образованности личности и общества.

Кроме того, «фундаментальное» и «профессиональное» образование всегда находились в определенном противоречии, однако в новых социальных и экономических условиях реально защищенным в социальном отношении может быть лишь мобильный специалист, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка. Поэтому фундаментализация профессионального образования в настоящее время является необходимым его атрибутом. Именно наличие фундаментальных знаний и владение обобщенными способами деятельности способны обеспечить «выживание» выпускников вуза на рынке труда. Узкопрофессиональная подготовка в какой-либо конкретной области должна постепенно уходить из системы обра-

зования, переходя в сферу производства и иной профессиональной деятельности.

Применительно к теме нашего исследования для формирования фундаментальных знаний и обобщенных способов деятельности необходимо сформировать модули наиболее важной (основополагающей) информации в области не только общепрофессиональных и специальных дисциплин, но и общеобразовательных дисциплин. Первостепенную роль здесь должны играть дисциплинарные и междисциплинарные курсы, которые содержат знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям, специальностям и специализациям.

Принцип направленности на познавательную самостоятельность студентов предполагает включение в содержание базисных курсов материала, создающего мотивационную, информационную и инструментальную основу самостоятельной работы студентов. Столь пристальное внимание к данному вопросу продиктовано тем, что совершенствование техники и технологий, усиление процессов интеграции наук, интенсивное использование современных информационных сетей, возникновение новых отраслей производства приводят к необходимости подготовки специалиста, способного постоянно повышать уровень своих знаний и умений. Именно это качество во многом определяет его мобильность на современном рынке труда, а следовательно, успешность его профессионального самоопределения.

Особенно актуальной стала эта проблема при существенном реформировании образования в рамках Болонского процесса (кредитная система обучения). Не останавливаясь подробно на анализе этого реформирования, так как его особенности достаточно широко освещены в литературе, все же отметим те изменения в учебном процессе, которые в большей степени предопределяют необходимость целенаправленного формирования познавательной самостоятельности студентов.

Прежде всего, следует отметить существенные изменения в традиционных формах обучения в высшей школе в рамках кредитной системы. Студент, как правило, уже не пишет конспект в классическом понимании, он есть в так называемом «активном раздаточном материале» (АРМ), который является обязательным при кредитной системе обучения. Вместо этого обучающемуся предлагается *самостоятельно* изучить кейсы, написать аналитиче-

Теория и методика профессионального образования

скую записку по изученному материалу, подготовиться к контрольным мероприятиям [6].

Общий объем часов самостоятельной работы обучающихся очной формы обучения в бакалавриате составляет около 70 % от общей трудоемкости дисциплины, до половины которых отводится на самостоятельную работу с участием преподавателя. При заочной форме обучения объем самостоятельной работы обучающихся должен составлять не менее 80 % от общего объема отведенных кредитов.

Таким образом, сегодняшним студентам уже на стадии обучения в вузе придется большую часть вновь получаемых знаний «добывать» самостоятельно. Однако жесткая необходимость самостоятельного получения знаний вступает в глубокое противоречие с реально существующей картиной. Согласно проведенных нами исследований, 48 % студентов ответили, что не умеют правильно организовывать самостоятельную работу; 65,8 % опрошенных вообще не умеют распределять свое время; 85 % не задумываются над тем, что его можно распределять. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что прием, осмысление, переработка, интерпретация необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения на 1-м и 2-м курсах.

Таким образом, в содержание любого курса кроме указаний, рекомендаций, комментариев, диаграмм, обеспечивающих самостоятельное понимание и усвоение курса, должны включаться: надпредметные метазнания, отражающие структуру любого знания, принципы его построения; организационно-технологические знания, являющиеся основой самостоятельной деятельности студентов.

Принцип личностной направленности реализуется, прежде всего, посредством *гуманитаризации* содержания базисных курсов. При этом важно уточнить, что мы далеки от рассмотрения гуманитаризации как процесса внесения в специальные курсы элементов художественного, литературного творчества, «стихов о математике в курсе математики». Достаточно хорошо известны и широко используются в рамках личностно-ориентированного подхода другие, более эффективные приемы. Их сущность заключается в том, что любой предмет делает гуманитарным его обращенность к ценностно-смысловой сфере личности.

Гуманитаризация курса означает, что отбираемый для занятия материал должен быть личностно значимым, т.е. касаться тех проблем, которые волнуют студентов в настоя-

щее время, «возвышают их до вечных проблем», рождают вопросы к себе, затрагивают эмоциональную сферу. При этом содержание образования должно опираться на предшествующий субъектный опыт обучаемого (ценностно-смысловую его часть) и предусматривать возможности его преобразования. Именно такие знания становятся основой принимаемых «судьбоносных» решений при профессиональном самоопределении, поэтому их роль при рассмотрении проблем, связанных с формированием готовности к профессиональной мобильности, трудно переоценить.

Не менее важным фактором в личностной ориентации содержания базовых курсов является его вариативность. Создание обучающей среды за счет использования вариативного содержания курса позволяет студенту самому выбрать более «созвучный» (приемлемый) ему материал и, следовательно, наиболее успешно «освоить» обязательные для усвоения знания. Результаты психолого-педагогических исследований [4, 7, 8 и др.] показывают, что для организации достаточно насыщенной обучающей среды при подборе содержания должны, прежде всего, учитываться следующие параметры: уровень подготовленности и учебно-профессиональной мотивации; стиль обработки информации (быстрота и точность), развитие сенсорных каналов, предпочитаемые формы работы, субъектный опыт. Вариативность содержания образования в рамках базисных курсов может быть обеспечена использованием современных информационных технологий и/или созданием соответствующих дидактических комплексов, разрабатываемых, как правило, непосредственно самим преподавателем.

В связи с переходом человечества к жизни по законам информационного общества понятие «знающий специалист» теряет свою актуальность. Несоизмеримо более высока ценность специалиста, продуцирующего новые идеи, способного принимать нестандартные идеи. Человек, способный и готовый к такой деятельности, как правило, не испытывает трудности в профессиональном самоопределении. Поэтому неудивительно, что при формировании готовности к профессиональной мобильности *принцип активизации творческой деятельности* студентов занимает достойное место.

К сожалению, приходится признать, что определение творчества как «падчерицы образования», данное Ловенфельдом около пятидесяти лет назад, до сих пор актуально. Поэтому рассмотрим, каким образом должна от-

развиться исследуемая проблема в содержании базисных курсов.

Прежде всего, следует отметить, что в данной работе мы рассматриваем креативность как личностную характеристику, как реализацию человеком собственной неповторимости и уникальности. За критерий проявления творческой в этом случае принимается характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных заданий. Кроме того, при организации учебного процесса студентов мы исходим из положения, что в той или иной степени каждый человек способен к творчеству и данная способность в значительной мере может быть развита путем использования в рамках учебных программ специальных приемов и методов.

Рассматривая творчество как многостадийный процесс, позволяющий человеку полноценно существовать в ситуациях неопределенности и отсутствия стандартного решения, мы отдаем предпочтение материалу:

– вызывающему у студентов личный интерес, чувство удовлетворения и перерастающий со временем во внутреннюю творческую мотивацию;

– воспитывающему самостоятельность мышления, терпимость к неопределенности, нацеленность на успех, толерантность;

– обучающему задавать необходимые вопросы и определять наличие задачи, формулировать и переформулировать её условие, осуществлять отбор информации, необходимой для достижения цели;

– стимулирующему у студентов поиск различных путей решения проблемы; анализ сложной ситуации и выбор одного из многих вариантов выхода из неё, исходя из рассмотрения последствий принимаемых решений;

– требующему продуцирование идей, исходя из своего субъектного опыта;

– развивающему способность совершенствовать свой творческий продукт, придавать ему завершённый вид, проявлять настойчивость при неудачах.

Проведенная конкретизация принципов к процессу подготовки студентов к профессиональной мобильности позволяет сделать вывод об их необходимости для данного процесса. Выявленные принципы, положенные в основу реализации основного компонента (базовых дисциплин и курсов по выбору основной образовательной программы) педагогической системы подготовки к профессиональной

мобильности, сделали процесс формирования профессиональной мобильности более эффективным. Это было подтверждено в ходе экспериментальных исследований, проведённых в Троицком филиале Челябинского государственного университета (2001–2008 гг.). Согласно анализу сводных данных изменение уровней показателей сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов в экспериментальных группах составило 11–32 %, в контрольных группах – 3–7 %. Это статистически различимые результаты, которые подтверждают теоретически обоснованное положение о целесообразности и эффективности опоры на вышеописанные принципы в процессе подготовки студентов к профессиональной мобильности.

Литература

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 320 с.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
3. Куликова, Л.Н. Теоретико-методологические основания процесса саморазвития / Л.Н. Куликова // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 3–12.
4. Лежнева, Н.В. Особенности создания гуманистической воспитательной системы филиала университета / Н.В. Лежнева // Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 57–60.
5. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Назарбекова Д.Б. Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения / Д.Б. Назарбекова, И.Е. Ефимова // conf.muh.ru/010305/doc/nazarbekova_efimova.doc
7. Симонов, П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов, П.В. Еришов. – М.: Наука, 1984. – 161 с.
8. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
9. Шиммаренкова, Г.Я. Познавательная самостоятельность старшеклассников как педагогическая проблема / Г.Я. Шиммаренкова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1997. – 182 с.

Поступила в редакцию 2 апреля 2009 г.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Е.А. Шамело
ЮУрГУ

THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION OF A GRADUATING STUDENT'S OCCUPATIONAL MOBILITY

E.A. Shamelo
South Ural State University

Рассмотрены понятия социальной и профессиональной мобильности. Исследованы возможности формирования профессиональной мобильности выпускника при изучении программ дополнительного образования.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, дополнительное образование.

The article is devoted to the notions of social and occupational mobility. The author investigates the resources of the formation of a graduating student's occupational mobility in the analysis of supplementary educational programmes.

Keywords: mobility, occupational mobility, supplementary education.

В последние десятилетия рынок труда квалифицированных специалистов быстро меняется, что обуславливает необходимость изменений в системе высшего образования. К сожалению, на данном этапе не все выпускники образовательных учреждений высшего профессионального образования являются специалистами, готовыми к новым жизненным условиям.

Современные требования к системе общего и профессионального образования требуют нового подхода и поиска методов обучения в высшей школе. Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», образовательная политика России наряду с соблюдением общенациональных интересов учитывает новые тенденции мирового развития, среди которых можно выделить следующие [2]:

- повышение уровня готовности граждан к расширению возможностей политического и социального выбора;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда;
- постоянная потребность в повышении профессиональной квалификации и перепод-

готовке работников, росте их профессиональной мобильности в связи с глубокими структурными изменениями в сфере занятости;

• интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения в связи с возрастанием роли человеческого капитала.

Таким образом, меняющаяся социально-экономическая ситуация в стране, становление рыночных отношений, требования, предъявляемые обществом к человеку, диктуют необходимость формирования профессионального специалиста, который станет основным ресурсом современной экономики. Успешность деятельности специалистов в современном мире определяется их профессиональной мобильностью, которая обеспечивает им адаптированность в профессиональной сфере и готовность к решению профессиональных задач.

Данные тенденции определяют новые требования к системе российского образования. В сложившейся ситуации она должна обеспечить профессиональную адаптацию молодых специалистов, повысить их профессиональную мобильность и компетентность на рынке труда. Таким образом, современный

специалист – это не только профессионал в своей области, но и высокообразованный человек, способный к эффективному участию в инновационных процессах, умеющий предвидеть, своевременно и адекватно интерпретировать изменяющиеся условия, творчески подходить к решению новых задач, успешно прогнозировать предполагаемые результаты своей деятельности, адаптироваться в изменяющемся рынке труда.

Этимологически слово «мобильность» восходит к латыни (*mobilis*) и означает «подвижность», «подвижный», что и определяет достаточную однозначность ее трактовки в справочной литературе:

- «мобильный – подвижный, способный к быстрому передвижению; способный быстро ориентироваться в обстановке и быстро выполнять задания» [3, с. 312];

- «мобильный... способный быстро действовать, принимать решения; способный быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности» [4, с. 361];

- быть мобильным – «...быть... способным к быстрому передвижению с места на место, легко и часто меняющимся, демонстрирующим быстроту мышления, смену эмоциональных состояний» [7, с. 629].

В последнее десятилетие понятие мобильности активно разрабатывается педагогической наукой. Мобильность исследуется в разных аспектах в зависимости от сферы научных и профессиональных интересов автора. Мы хотим остановиться подробнее на профессиональной мобильности ввиду уже упомянутых нами причин.

Отметим, что под профессиональной мобильностью понимают возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой. Профессиональная мобильность предполагает также высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области своей профессии. Таким образом, профессиональная мобильность – способность и готовность личности достаточ-

но быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [6].

Профессиональная мобильность как часть социальной мобильности может быть представлена вертикальной и горизонтальной лестницами в становлении карьеры. Вертикальная мобильность проявляется в движении по карьерной лестнице от низкой должности к более высокой. Горизонтальная мобильность связана с движением по повышению профессионального мастерства, по переподготовке, признанным и оцененным социумом.

Профессиональная мобильность не является врожденным качеством, а формируется в процессе воспитания, обучения, получения жизненного опыта и профессиональной деятельности. Наиболее эффективно процесс формирования профессиональной мобильности специалиста может происходить в процессе высшего профессионального образования.

Успех профессиональной деятельности выпускников образовательных учреждений высшего профессионального образования в рамках рыночной экономики обеспечивается следующими компонентами структуры личности: особенно востребованный на рынке труда интеллектуальный потенциал; высокая профессиональная мотивация; прогностические, организаторские, проектировочные и исследовательские навыки; социальная адаптивность к изменениям внешней социально-экономической макросреды; готовность к профессиональной деятельности; умение вести социальный диалог и обеспечивать социальное партнерство [1].

Следовательно, образовательный процесс в высшей школе должен способствовать целенаправленному формированию перечисленных выше качеств личности. Определенные резервы в достижении этих результатов таит в себе самостоятельная работа студентов (например, работа с электронными учебниками, дистанционное образование). Образование будущих специалистов может осуществляться посредством их самостоятельной работы по следующим направлениям: повышение уровня образованности студента, а именно дополнительная подготовка и специализация в различных областях; усиление исследовательской составляющей теоретической подготовки студентов; усиление психолого-педагогиче-

Теория и методика профессионального образования

ческого компонента, развитие способности быстрого реагирования на изменения в социально-экономической жизни; овладение способами поиска и интерпретации научной информации, ее обработки и хранения.

В настоящее время для обеспечения и поддержания своей профессиональной мобильности люди широко используют возможности дополнительного образования. К дополнительным образовательным программам относятся разнообразные образовательные программы, реализуемые в образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ; в образовательных учреждениях дополнительного образования; посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Вступление России в Болонский процесс, предполагающее готовность к изменениям и координации усилий по сближению национальных политик в области образования, к оценке, подтверждающей качество осуществления образовательного процесса в вузе, вызывает необходимость усиления внимания к обучению студентов профессионально-ориентированному иностранному языку, позволяющему им вести диалог на языке специалистов данного профиля других стран. Возрастающая потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, делает этот учебный предмет одним из основных при формировании профессиональной мобильности.

Процесс глобализации вносит свои коррективы в требования работодателей, так в настоящее время особо востребованными являются специалисты, обладающие не только определенными профессиональными знаниями и личностными характеристиками, но и владеющие иностранным языком. К сожалению, учебные программы на неязыковых факультетах высших учебных заведений не отводят количество часов, достаточное для овладения иностранным языком. Зачастую изучение данной дисциплины длится всего четыре семестра при очень небольшом количестве часов. Выходом из сложившейся ситуации может стать дополнительное иноязычное образование, поскольку владение иностранным языком является обязательным для современного специалиста с высшим образованием.

Профессиональная мобильность не формируется и не появляется в структуре личности студента сама по себе, ее необходимо

формировать целенаправленно. При этом предмет «Иностранный язык» обладает своими потенциальными возможностями. Изучение иностранного языка объединяет два вида деятельности – учебное познание и общение: с помощью языка решаются профессиональные задачи и развивается потребность в профессиональной самореализации.

Общеизвестно, что в настоящее время потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, значительно возросла. Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули также систему высшего образования. Это связано с превращением России в открытое общество, с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием совместных предприятий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами. В настоящее время первоочередной стержневой проблемой, проходящей через всю систему современного образования, является подготовка квалифицированного специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры и профессиональной мобильности. В этой связи роль иностранных языков сильно возросла. Неслучайно поэтому вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, его задачи определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Соответствующие задачи обеспечения профессиональной мобильности будущего специалиста посредством углубления его языковых компетенций могут решаться в рамках как основного, так и дополнительного образования.

В Южно-Уральском государственном университете уже достаточно давно и успешно реализуется программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Данная программа предусматривает получение выпускником неязыкового вуза дополнительной квалификации переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Целью подготовки специалистов с квалификацией «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является повышение профессиональной квалификации; более полное удовлетворение потребностей личности, расширяющих возможности самореализации специалиста в его будущей профессиональной

деятельности по основной специальности. Выпускники программы получают также возможность взаимодействовать в профессиональной сфере на более высоком уровне, что увеличивает диапазон профессиональных межкультурных контактов, т.е. осуществлять межкультурную коммуникацию в сфере профессиональной коммуникации. Сфера профессиональной коммуникации рассматривается как сфера деятельности, в которой трудится выпускник по своей основной специальности.

Цели данной программы определяют задачи образования, которые способствуют росту профессиональной мобильности будущих специалистов и заключаются в совершенствовании общего уровня их языковой компетенции, владении иностранным языком в устной и письменной формах; в выработке универсальных навыков перевода с иностранного языка на русский и с русского на иностранный и в расширении возможностей активного применения на практике получаемых теоретических знаний в области межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Данная образовательная программа объемом 1500 ч является автономной и реализуется либо параллельно с овладением иностранным языком в обязательном курсе, либо как продолжение обязательного курса. Программа представляет собой курс расширенного дополнительного образования и является комплексной. Она включает в себя программы по ряду дисциплин, изучение которых составляет первый этап обучения: введение в языкознание, теоретическая грамматика, лексикология и стилистика изучаемого иностранного языка, стилистика родного языка и культура речи, практический курс иностранного языка – фонетические, грамматические и лексические навыки, базирующиеся на языковых знаниях, страноведческая и коммуникативная компетенции. Содержание второго этапа обучения составляют программы по теории и практике переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации. Образование базируется на новейших достижениях методики преподавания иностранных языков, педагогики, психологии, психолингвистики, лингвистики, теории перевода и информатики, а также на возможности интенсификации процесса обучения с помощью аудио-, видео- и компьютерной техники [5].

Тематика общения на первом этапе – по-

вседневно-обиходная, страноведческая, научно-популярная и общенаучная; на втором этапе – научная и узкоспециальная. Темы, в рамках которых формируются умения речевого общения на изучаемом иностранном языке, должны быть доступными по содержанию, вызывать интерес обучаемых, показывать достижения и перспективы развития определенной отрасли знания. Особое внимание уделяется работе со специальной терминологией и расширению терминологического аппарата в профессиональной области; практической работе с текстами по специальности; развитию навыков поиска терминологических эквивалентов, переводческих соответствий; совершенствованию владения русским языком в разных функциональных стилях речи.

Тексты, используемые в курсе обучения, представляют собой образцы определенных функциональных стилей и жанров, характерных для коммуникации в сфере профессиональной деятельности конкретного профиля, а также отвечают требованиям: характерной логико-смысловой и логико-композиционной структуры; определенного способа изложения (повествование, рассуждение, описание, полемика и др.); информационной насыщенности.

В процессе образования уделяется особое внимание развитию и воспитанию способности к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формированию активной жизненной позиции; развитию таких качеств личности, как культура общения, умение работы в сотрудничестве в процессе межкультурного общения. За время длительности программы дополнительного образования студенты приобретают опыт творческой деятельности, опыт проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка в русле выбранного профиля. По окончании курса обучения студенты получают диплом переводчика в сфере профессиональной коммуникации наряду с основной специальностью. Таким образом, дополнительное образование расширяет спектр возможных сфер профессиональной деятельности выпускника, повышает его конкурентоспособность на рынке труда.

Специалист, обладающий знаниями и умениями в определенной области знаний и способный к межкультурной коммуникации, становится конкурентоспособным в совре-

Теория и методика профессионального образования

менных условиях, обладает необходимой готовностью успешно действовать на современном рынке труда. Поэтому знание иностранного языка можно считать неотъемлемой и очень важной частью профессиональной мобильности будущего специалиста, а мобильность можно рассматривать как необходимое условие выживания личности в современном мире, как необходимое качество при решении жизненно важных проблем и оценке своего места в реальной жизни.

Литература

1. Валитова, Ю.О. Организационно-методические условия повышения конкурентоспособности выпускников педагогических университетов по направлению «Технологическое образование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.О. Валитова. – СПб., 2005. – 19 с.
2. Концепция модернизации российского

образования на период до 2010 года, п. 1.4. // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 97.

3. Локишина, С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локишина. – М.: Русский язык, 1987. – 632 с.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). – М.: МГЛУ, 1999. – 26 с.

6. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

7. Толковый словарь английского языка / под ред. А. Хорнби. – М.: Сигма пресс, 1995. – 850 с.

Поступила в редакцию 13 апреля 2009 г.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*С.В. Санникова, Е.В. Письменный**
ЧГПУ, *ЧЮИ МВД РФ

PERSONAL KEY COMPETENCES IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

*S.V. Sannikova, E.V. Pismennyj**
*Chelyabinsk State Pedagogical University, *Russian Ministry of Home Affairs Law Institute*

Рассмотрены предпосылки введения компетентного подхода в систему образования, проанализировано понятие компетенции, выделены ключевые компетенции, дана подробная характеристика информационной компетенции как части инвариантного ядра ключевых компетенций.

Ключевые слова: ключевые компетенции, компетентный подход, Болонский процесс, информационная компетентность, содержание образования, модернизация высшей школы, профессиональная квалификация.

The article is devoted to the premises of the competence approach implementation into the educational system; to the analysis of the notion of competence; to the key competences; to the detailed characteristic of information competence as of a part of the key competences invariant kernel.

Keywords: key competences, competence approach, Bologna process, information competence, education content, higher school updating, professional qualification.

Основная цель современного профессионального образования – это подготовка квалифицированного, *компетентного* специалиста, готового к работе в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных профессионалах, способных решать задачи различного уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и социокультурной ролью будущего специалиста. Результатом подготовки будущего специалиста в учреждении высшего профессионального образования должна выступить его профессиональная компетентность, что отражено в документах по модернизации образования. В них отмечено, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, обществен-

но-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Образование обеспечивает получение человеком систематизированных знаний. Но полученные знания нужно уметь еще и реализовать, эффективно использовать в профессиональной деятельности. В настоящее время, когда все отчетливее проявляются тенденции интеграции в мире, когда глобальные проблемы человечества зависят от совместных усилий думающих людей всего мира, как никогда остро встают вопросы переосмысления существующих национальных парадигм образования. Смену парадигмы высшего образования от *teaching (человека учат)* к *learning (человек учится)* наглядно иллюстрирует Болонский процесс.

Болонский процесс относится к числу интенсивно развивающихся реалий сегодняшнего дня. Подписание в июне 1999 года министрами образования двадцати девяти европейских государств Болонской декларации яви-

Теория и методика профессионального образования

лось отправной вехой в реформе высшего образования. Став участницей Болонского процесса в сентябре 2003 года, российская высшая школа неизбежно должна интегрироваться в общеевропейскую систему высшего образования. Очевидно, речь здесь должна идти не о *встраивании* или *подстраивании* под европейские системы образования, а о гармонизации систем и модернизации высшей школы России. Современная модернизация ориентируется на сохранение фундаментальности образования и одновременное усиление его практической, деятельностной направленности, что предполагает замену ЗУНовской целевой системы набором компетентностей (комплексом компетенций), которые должны стать в дальнейшем средством развития личности. Это означает, что модернизация образования должна осуществляться с позиций компетентностного подхода. Справедливости ради следует отметить, что компетентностный подход для отечественной высшей школы не является абсолютно новаторским [2].

Компетентностный подход в России имеет свою «доболонскую» историю, и, по мнению большинства специалистов, именно российский опыт в этом плане способен существенно обогатить практику болонских реформ. Еще в 1980 году министром высшего образования СССР поднимался вопрос о том, что существует потребность в создании новых форм высшего образования, о резком снижении эффективности дескриптивных форм обучения в силу наличия высокого динамизма в мире профессий, о необходимости ограничения и концентрации учебной информации.

В те годы широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников практической деятельности, а базисное образование интерпретировалось как предпосылка высокой адаптируемости. То есть предпринимались попытки расширить чисто квалификационные рамки подготовки специалиста, включив в них требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, что позволяет успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном аспектах. И на уровне всей системы образования, и в академической среде высшей школы элементы этого подхода всегда были неотъемлемой частью системы управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров.

Тенденция движения от понятия *квали-*

фикации к понятию *компетенции* выражается в усилении когнитивных и информационных начал в современном производстве, что не покрывается традиционным понятием *профессиональной квалификации*. Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования, которые выступают активным ядром нормы качества образования, его стандартов [1].

Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с объектами труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах. Компетентность же рассматривается как некоего рода система навыков, свойственных каждому человеку, в которой соединяются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в составе группы, рабочего коллектива, инициативность, умение рисковать, то есть квалификационные характеристики получают развитие и дополняются личными, культурными и социальными характеристиками индивида, что в целом и формирует образ компетентного специалиста, личные характеристики которого дают ему возможность эффективного применения собственной квалификации.

В известном смысле, если перефразировать Э. Фромма, философия квалификационно-ориентированного образования отвечает типу жизнедеятельности – «тебя живут». Компетентностный подход нацелен на другой тип жизнедеятельности – «я живу». Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей (что не исключает требований высокого профессионализма в конкретных предметных областях). Компетенции суть контекстная целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевая самоорганизация, самоуправление, самооценка, самокоррекция.

В компетентностном подходе отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых

чевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации. Следовательно, в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль. В отношении профессиональных знаний и опыта это напрямую относится к высшей школе [7].

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало тему компетенций: в соответствии с ним предполагается формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах...компетенций...» [5].

Переход к использованию понятия *компетенция/компетентность* при описании желательного образа специалиста с высшим образованием в образовательных стандартах может быть обосновано следующими обстоятельствами:

- интегральный характер понятия «компетентность» обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит говорить о более широком поле деятельности специалиста;

- модель выпускника вуза, основанная на компетентностном подходе, позволит четко и обоснованно выделять модули в образовательной программе подготовки специалиста на междисциплинарной основе, вести сравнение различных образовательных программ по данным модулям, что важно для повышения мобильности студентов;

- возможность сравнения дипломов и степеней, выдаваемых отечественными и зарубежными вузами, будет способствовать созданию единого рынка трудовых ресурсов на Евразийском континенте, расширит возможности трудоустройства молодых специалистов;

- компетентностный подход может дать отрицательный результат, если при переходе

к новой модели выпускника не будут учтены ранее существующие образовательные модели, не будут четко указаны взаимосвязи между старым и новым, условия и правила трансформации имеющегося положительного опыта. К сожалению, при переходе от квалификационных характеристик специалистов к образовательным стандартам первого и второго поколения подобная работа в необходимом объеме не была проведена.

Стандарты первого поколения по сложившейся в российском образовании традиции жестко закрепляли требования к учебному процессу, а не результату образования – его «линейный» характер.

В образовательных стандартах второго поколения выдвигались только требования «к профессиональной подготовленности выпускника» (раздел 7.1), т.е. описывались в основном компоненты компетенций, характеризующих его готовность к узкой области профессиональной деятельности.

С учетом негативного опыта подготовки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) первого и второго поколения, а также с учетом подписания Болонской декларации Федеральные государственные стандарты третьего поколения готовятся на фоне широкого обсуждения проблем модернизации высшей школы в контексте основных положений Болонского процесса, в ходе практических экспериментов в отдельных вузах страны. Отличительными особенностями Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования является:

- выраженный компетентностный характер;

- обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций.

В проектах этих стандартов используются термины и определения в соответствии с законом РФ «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с международными документами в сфере высшего образования:

- *компетенция* – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;

- *результаты обучения* – усвоенные знания, умения и освоенные компетенции.

Таким образом, результаты обучения оцениваются с помощью компетенций. Логика этого понятия применительно к сфере высшего образования такова: студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный необходимый объем базовых теоретических знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения. Все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин *компетенция* [3].

Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и ключевые (необходимые образованному человеку независимо от профильной подготовки). Само понятие ключевых компетенций приобрело актуальность после того, как в 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которым он придает особое значение и которыми должны овладеть молодые европейцы:

1. Социально-политическая компетенция – способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Социокультурная компетенция касается жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Коммуникативная компетенция касается владения устным и письменным общением, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Информационная компетенция. Суть данной компетенции можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, способность критического отношения к распространяемой информации и рекламе.

5. Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Очевидно, что ключевые компетенции самым общим и широким способом отражают собой социальную жизнь человека в современном обществе. Социальный аспект является их сутью, так как они отражают особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий [6].

Анализируя различные подходы по ключевым компетентностям, можно выделить универсальное инвариантное ядро в различных подходах – это информационная и коммуникативная компетентности. Особая роль данных компетентностей заключается в том, что они являются основой информационной деятельности – главного вида деятельности в информационном обществе, а также основой для освоения и использования информационных и телекоммуникационных технологий.

Человечество вступило в новый этап своего развития – формируется информационное общество, в котором информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и социума, что обусловлено нарастающими в нем процессами глобальной компьютеризации и информатизации различных сфер деятельности общества и человека. Специфика переживаемого этапа развития человеческого общества заключается в том, что завершается век техногенной цивилизации, а в ее недрах появляется нечто новое, еще до конца не понятое. Это новое называется информационным или информационно-интеллектуальным обществом, обществом информационной цивилизации или информационной культуры. Информация в ее самых различных формах оказывает все более мощное влияние на все стороны общественной жизни:

– создается более современная техника для производства, хранения и распространения информации;

– возникает новая информационная среда, позволяющая оптимизировать функционирование производства, государственных органов, управленческих структур, учреждений образования, науки, культуры;

– новые информационные технологии все шире входят в информационную жизнь человека, современные информационные системы становятся все более существенной и неотъемлемой ее частью.

Информация, ее качество и эффективное практическое использование становятся ключом, открывающим новые возможности общественного прогресса, преобразования всех сфер общества и государства, совершенствование стиля, образа жизни самого человека. Информационная революция порождает новый вид человеческой общности – информационное сообщество, обогащает человеческую культуру новым значимым элементом – информационной культурой. Это общее признание верховенства универсальных ценностей, обеспечивающих выживание человечества, универсальной ценности знаний и понимание преимуществ творческого взаимодействия во имя общих целей и интересов. Важнейшая социальная функция информационной культуры – создание развитого механизма саморегуляции нарождающегося информационного общества. Для успешной реализации указанной социальной функции информационной культуры необходимо сформировать в обществе и в личностной структуре человека соответствующие потребности и способы их воспроизводства, поддержания и стимулирования, то есть информационные потребности и их удовлетворение.

Информационная потребность – это акт осознания недостаточности знаний для достройки модели объекта. Если в представляемой модели человек обнаруживает пробелы, то для их устранения и возникает потребность в дополнительных знаниях. Информационная потребность – потребность в метасредстве, ускоряющем выбор средств, при помощи которых путь к удовлетворению потребности способен оказаться кратчайшим и требующим наименьших затрат.

Профессиональная деятельность любого специалиста в современных условиях информатизации общества носит ярко выраженный информационный характер, и конечный успех этой деятельности будет зависеть от успешности функционирования специалиста в так называемом «информационном поле». Следо-

вательно, базовой составляющей профессиональной деятельности является информационная составляющая, которая отражает необходимость эффективного использования информации для решения профессиональных задач.

Любая деятельность человека осуществляется в результате функционирования определенной системы умений. Информационные умения будущего специалиста определяются как уровень овладения им способами и приемами поиска, отбора, обработки и преобразования информации с целью ее дальнейшего эффективного использования в профессиональной деятельности.

Наличие информационных умений можно рассматривать как фактор эффективного формирования информационной компетентности будущего специалиста.

Информационную компетентность будущего специалиста можно трактовать как интегративную характеристику личности, отражающую готовность и способность эффективно осуществлять поиск, сбор, анализ, кодирование, преобразование информации и продуктивно использовать ее в профессиональной деятельности [4].

Информационная компетенция связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Наличие информационных умений можно рассматривать как фактор эффективного формирования информационной компетентности будущего специалиста.

Особенность современного этапа развития

Теория и методика профессионального образования

информатизации образования состоит в том, что приоритетными становятся не инструментальные, а содержательные аспекты информатизации образования, от решения которых во многом будет зависеть качество образования, его социальная значимость.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Ключевые компетенции вводятся как конкретизированные цели обучения.

2. Компетенции не сводятся к знаниям и умениям, однако последние есть формы их проявления на разных этапах формирования и в разных ситуациях. Всякое противопоставление компетенции знаниям и умениям ошибочно – это две стороны одного процесса формирования личности.

3. В условиях информационного общества информационная компетенция предстает как значимая часть инвариантного ядра ключевых компетенций.

Литература

1. Байденко, В.И. *Болонский процесс: курс лекций* / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 207 с.
2. Байденко, В.И. *Болонские реформы: некоторые уроки Европы* / В.И. Байденко // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 2. – С. 14–19.
3. Байденко, В.И. *Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода)* / В.И. Байденко // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
4. *Болонская декларация: зона Европейского высшего образования: совм. заявление европейских министров образования г. Болонья, 19 июня 1999 г.* // <http://www.yandex.ru> (2005, 1 сент.). – Загл. с экрана.
5. Болотов, В.А. *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе* / В.А. Болотов, В.В. Сериков // *Педагогика*. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. Зимняя, И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования* / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Зимняя, И.А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия* / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Рыжаков, М.В. *Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации* / М.В. Рыжаков // *Стандарты и мониторинг*. – 1999. – № 4. – С. 20–23.
9. Татур, Ю.Г. *Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста* / Ю.Г. Татур // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

Поступила в редакцию 7 апреля 2009 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В РАМКАХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И.А. Шевц

Южно-Уральский государственный университет

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MODERN STUDENT IN A NEW EDUCATIONAL PARADIGM FRAMEWORK

I.A. Shevts

South Ural State University

Обосновано смещение акцентов в образовании с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников. Осуществлен сравнительный анализ компетентностного и знаниевого подходов. Определены понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» и «коммуникативная компетентность». Выявлено содержание коммуникативной компетентности современного студента.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, новая образовательная парадигма, модернизация образования.

Educational accent shift from the principle of adaptability to the principle of graduating student competence has been substantiated. The analysis of competence-based approach and knowledge-based approach has been carried out. The notions of competence, professional competence and communicative competence have been defined. The content of modern student communicative competence has been revealed.

Keywords: competence, professional competence, competence-based approach, knowledge-based approach, new educational paradigm, modernization of education.

Происходящие в современном мире уникальные исторические перемены, вносящие фундаментальные коррективы в политическую, деловую и социальную сферы деятельности нашего общества, во многом обусловленные революцией в информационно-коммуникационных технологиях, становлением глобального рынка труда, возрастающей ролью знаний, доступом к международным информационным сетям, совершенствованием образовательных технологий в соответствии с международными стандартами, обменом специалистами и студентами в рамках международных проектов, обусловили изменение требований, предъявляемых к выпускнику вуза.

Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и

таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое [4].

В связи с происходящей в настоящее время сменой образовательной парадигмы возникает необходимость реализации в системе образования компетентностного подхода. При этом смена убеждений, ценностей, технических средств обучения способствует смещению акцентов образования с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников. Изменение принципа означает и изменение подхода, в котором в качестве основных категорий выступают понятия «ком-

петенция» и «компетентность». Делается упор на результаты образования, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства для достижения этих результатов [2].

Авторы «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», анализируя мировую образовательную практику последних лет, утверждают, что понятие «ключевые компетентности» является центральным для научно-методологических оснований модернизации, обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования формируемого от «результата» («стандарт на выходе») [5].

В меняющемся мире в условиях глобализации различных сфер человеческой жизнедеятельности система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [6].

Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда. Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования [2].

Поскольку компетентностный подход тесно связан с использованием таких понятий, как «компетентность» и «компетенция», а в научной литературе отсутствует их однозначное понимание, необходимо рассмотреть различные трактовки данных категорий.

По мнению Хуторского А.В., компетентность – совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в

определенной социально и личностно-значимой сфере [10].

Мы в своей исследовательской работе придерживаемся мнения В.Д. Шадрикова, который в докладе «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» дал следующие определения понятиям «компетентность» и «компетенция». Компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав [8].

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития. В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться) [7].

Актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

- содержание образования, в том числе и стандарты, должны протраиваться по кри-

терию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели [3].

Определение профессиональной компетентности, таким образом, вытекающее из понятий «компетентности», «компетенции» и квалификационных характеристик специалиста, профессионала, – это интегральная характеристика деловых и личных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

В понятие «профессиональная компетентность» включают следующие три аспекта: проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации; смысловой – адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте; ценностный – способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [10].

Профессиональная компетентность специалистов включает с себя:

- практическую (специальную) компетентность – высокий уровень знаний, техники и технологии, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

- социальную компетентность – способность брать на себя ответственность и принимать решения, регулировать конфликты, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;

- психологическую компетентность, обусловленную пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эм-

патийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

- информационную компетентность – владение новыми информационными технологиями;

- коммуникативную компетентность – знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- экологическую компетентность, основывающуюся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- валеологическую компетентность – наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни [11].

Профессиональная компетентность как интегративное качество личности будущего специалиста (по А. К. Марковой) включает в структуру профессиональной компетентности профессиональные знания, профессиональные позиции и установки, личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. Следовательно, компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя. Компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления; содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации. Являясь активным проявлением личности в деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью реализации освоенных личностью профессиональных компетенций в любой требующей этого ситуации [9].

Вслед за Харитоновой Н.Е. [1] мы выделяем следующие подструктуры профессиональной компетентности, которые являются основополагающими для современного общества и формирования профессиональных компетенций молодых специалистов:

- проектировочная компетентность – умения для определения тактических и стратегических задач, через достижение которых реализуется профессиональный процесс;

- информационная и прогностическая компетентность – конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;

- организаторская компетентность – умения руководства деятельностью;

- коммуникативная компетентность – коммуникативные умения воздействия на субъекты профессионального процесса;

- аналитическая компетентность – умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная компетентность – это категория, интегрирующая такие характеристики субъекта, как глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем; хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей.

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, согласно О.В. Лебедевой [6], предполагает движение от первого (эмпирического) к третьему (творческому) уровню:

1) эмпирический: у специалиста имеется сумма знаний, но в практической деятельности он руководствуется готовыми разработками, рекомендациями, инструкциями, не умея самостоятельно анализировать и конструировать процесс, находить обоснованное теоретически, а не эмпирическое решение профессиональной задачи;

2) конструктивный: специалист осуществляет на теоретической основе осмысление цели действий, ожидаемых результатов, условий их выполнения; на основе рекомендаций и разработок способен осознанно выбрать последовательность применения профессионального инструментария;

3) творческий: специалист самостоятельно конструирует процесс, свободно применяя в практической деятельности теоретические основы профессиональной деятельности, находит обоснованное решение любой производственной (профессиональной) задачи.

Применительно к обучению иностранным языкам понятие «компетенция» уже давно входит в понятийный аппарат теории и методики обучения. Введенное в 60-х годах прошлого столетия Н. Хомским, оно органично вошло в обозначение интегративной цели обучения иностранным языкам, именуемой, как известно, иноязычной коммуникативной компетенцией.

В качестве современной цели обучения иностранным языкам мы рассматриваем формирование профессиональной коммуникатив-

ной компетенции. Данное понятие мы определяем как способность специалиста осуществлять эффективное общение в профессионально-деловой сфере во всех видах иноязычной речевой деятельности.

Речь идет о коммуникативной направленности обучения иностранным языкам, о нацеленности обучения на речевое взаимодействие с носителями языка и на взаимопонимание, т.е. конкретно на реальное иноязычное общение, облегчающее социальную адаптацию в условиях многоязычного, поликультурного мира.

С целью форсирования процесса международной интеграции, начиная с 60-х годов, Советом Европы предпринимается ряд мер, направленных на разработку и реализацию программы интенсификации обучения иностранным языкам «Language learning for European citizenship». Постепенно была разработана концепция формирования и развития способности общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения. Основные принципы данной концепции были реализованы в нескольких направлениях: в разработке новых методик и создании новых учебных материалов, в создании комплексных технологических систем обучения (multi-media systems), в разработке систем оценки и самооценки, самообучения с учетом его индивидуализации (learner autonomy), в выработке рекомендаций для профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. В результате окончательно был признан основным и ведущим в методике интегрированный коммуникативный подход, где особое место уделяется коммуникативной направленности учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным материалам. Основная их задача состоит в формировании:

языковой компетенции (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний),

социолингвистической компетенции (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения),

дискурсивной компетенции (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении высказываний),

«стратегической» компетенции (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком),

социально-культурной компетенции (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка),

социальной компетенции (способность и готовность к общению с другими) [1].

В нашей исследовательской работе мы включаем в структуру профессиональной коммуникативной компетенции – языковой, прагматический, предметный и стратегический компонент. Под языковым понимается владение лексическим, грамматическим, фонетическим и графическим навыками и умениями на уровне нормы английского языка и умение использовать языковые явления в процессе восприятия и порождения иноязычной речи в письменной и устной форме. Прагматическая компетенция – способность строить и понимать высказывание в соответствии с коммуникативными задачами и ситуациями профессионального общения. Предметная компетенция – способность воспринимать и производить высказывания, адекватные в содержательном плане нормам, принятым в различных сферах профессионального общения. Стратегическая компетенция – способность определять цель профессионального общения, оценивать его результаты и планировать его тактику.

Несмотря на ярко выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, задачи формирования у студента иноязычной компетенции решаются неэффективно. Усвоенные студентами, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности профессиональные и иноязычные компетенции выступают даже по отношению друг к другу психологическим барьером, препятствующим их мгновенной интеграции в производственных ситуациях. Основная проблема заключается в том, что сформированные иноязычные возможности остаются общими лингвистическими, а не специальными компетенциями. Таким образом, к наиболее актуальным задачам образовательного процесса, особенно в обучении иностранному языку, необходимо отнести формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

Несомненно, организация подготовки будущих специалистов на основе компетентного подхода требует применения новых технологий, активных форм обучения и самообразования, активизирующих познавательную, творческую и социальную деятельность

обучающихся, ориентирующих студентов на самостоятельный поиск и усвоение необходимых знаний и прививающих им соответствующие умения.

В целом, следует отметить, что реализация компетентного подхода предполагает формирование в образовательном пространстве специфической инфраструктуры, компонентами которой являются изменения идеологических оснований, формирование адекватной нормативно-правовой базы, разработка и внедрение в повседневную образовательную практику достаточно сложных методов дизайна, коррекции и оценки компетенций, а также – постоянное повышение квалификации самих преподавателей. Все это заставляет говорить о компетентном подходе как о достаточно дорогом и сложном проекте, инициация которого в каждом конкретном случае должна базироваться на детальном учете как позитивных ожиданий, так и существующих рисков.

Литература

1. Бермус, А.Г. *Инфраструктура компетентного подхода в гуманитарном образовании* / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
2. Гарагуля, Ю.В. *Компетентностная модель подготовки будущего учителя математики* / Ю.В. Гарагуля // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февраля. – <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm>
3. Иванова, Е.О. *Компетентный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим* / Е.О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
4. Каверина, И.И. *Реализация компетентного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе* / И.И. Каверина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февраля. – <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm>
5. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета 2002. – № 31.*
6. Лебедев, О.Е. *Компетентный подход в образовании* / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
7. *Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев,

Теория и методика профессионального образования

А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 368 с.

8. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.А. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. – Разработан по гос. контракту № П243 от 11.09.2006. – shadrikov@hse.ru

9. Рындак, В.Г. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности / В.Г. Рындак // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

11. Центр развития образования им. С.О. Ветлугина «Модернизация в городской системе образования». Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 368 с. – info@ced.perm.ru

Поступила в редакцию 14 апреля 2009 г.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.М. Никитина

Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODERNIZATION IN LIFELONG EDUCATIONAL SYSTEM

I.M. Nikitina

*State Educational Institution of Supplementary Professional Education
“Chelyabinsk Institute of Educationalists Retraining and Professional Development”*

Обсуждается идея необходимости обучения «через всю жизнь», актуальность решения проблемы непрерывного образования для развития современного общества, ресурсы системы повышения квалификации педагогических работников для формирования потребности и реализации возможности педагога в развитии в течение всей жизни.

Ключевые слова: модернизация образования, непрерывное образование, повышение квалификации педагогических работников.

The article deals with the idea of a necessity of lifelong education, with the topicality of the problem of lifelong education for a modern society, with the resources of educationalists professional skills upbringing system for the formation of a teacher's demand to develop through the whole life and for the realization of such a possibility.

Keywords: education modernization, lifelong education, educationalists professional development.

В настоящее время интеграционные процессы в сфере образования взрослых являются важным фактором развития мирового сообщества, образованием взрослых занимаются многие организации и институты различного уровня от муниципального, государственного до национального и межгосударственного, включая институт образования ЮНЕСКО и рабочие группы Европарламента. Болонский процесс рассматривает систему непрерывного образования как образование, следующее за человеком, за новыми требованиями времени, в некоторых сферах «обучаться» не раз в несколько лет, а постоянно. Программа модернизации российского образования предусматривает особое внимание формированию потребности в непрерывном образовании, в том числе и самообразовании, на протяжении всей жизни.

Термин «непрерывное образование» не имеет общепринятого определения. Сегодня –

это скорее идея о том, как изменить имеющуюся образовательную практику, повысить ее социальную эффективность [2].

Идея непрерывного образования восходит к представлениям мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека. Форма «идеи», абсолютизации значимости образования находит свое отражение в гуманистических взглядах Я.А. Коменского, Ф.М.А. Вольтера, И.В. Гете, Д. Локка, К.К. Гельвеция, Ж.Ж. Руссо и др. Непрерывность образования проявляется в устремлении личности к обогащению имеющегося опыта, что становится поводом для совершенствования старого или приобретения нового знания. По мнению Дж. Дьюи, «этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение».

В России мысли о единстве образования

Теория и методика профессионального образования

и среды, социального образования и его продолжения встречаются в трудах известных ученых: Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Н.А. Корфа, Н.А. Бунакова, В.М. Бехтерева, Д.И. Писарева и др. [4].

В СССР (с 1970-х гг.) непрерывное образование провозглашалось как общий подход к развитию образования в стране. Позднее (1986 г.) была поставлена задача «создания единой системы непрерывного образования». Для того времени характерны противоречия в развитии отечественной педагогики и реальной социальной практики [1]. В начале XXI века изменяется роль образования в развитии общества и экономики, активными субъектами образовательной политики называются все граждане России, учащиеся и их родители, общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты. Вместе с тем непрерывное образование чаще всего рассматривается как система образования для взрослых и, к сожалению, во многом носит формальный характер. Сегодня непрерывное образование, прежде всего, есть способность и возможность включаться в процесс обучения независимо от возраста, места жительства и работы, если это вызвано обстоятельствами, переменчивой внешней средой, в целях изменения своей деятельности или совершенствования своих профессиональных качеств. Как бы то ни было, но идея необходимости обучения «через всю жизнь», трансформированная в «непрерывное образование», сегодня признана во всем мире.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации называет непрерывность образования в течение всей жизни человека среди основных целей и задач образования. Непрерывное профессиональное образование в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы рассматривается в качестве необходимого условия, обеспечивающего постоянный профессиональный, карьерный и личностный рост гражданина. Формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ позволит с максимальной эффективностью использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни.

В современных условиях непрерывное об-

разование является ведущей сферой социальной политики обеспечения благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека. В то же время для отдельного человека непрерывное образование есть процесс формирования, удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, задатков и способностей как в государственной системе образования, так и путем самообразования. Главная цель непрерывного образования – обеспечение каждому гражданину возможности постоянного творческого развития и совершенствования на протяжении всей жизни, что возможно лишь при создании мобильной, гибкой системы непрерывного образования. Идея непрерывного образования человека в течение всей жизни имеет исключительное значение как одна из наиболее прогрессивных идей, дающая возможность всем членам общества получать образование при равных стартовых возможностях и обеспечивающая право гражданина на образование [3].

Потребность в постоянном обновлении знаний, поддержании определенного уровня образования в условиях современных требований развития общества и экономики может быть реализована в рамках как формального дополнительного образования, в том числе повышения квалификации, так и неформального образования.

Профессионально-педагогическое образование имеет своей целью формирование педагога новой формации, способного к перманентному профессиональному и личностному саморазвитию. В последние годы наблюдается возрастающий научный интерес к исследованиям различных проблем функционирования и развития институтов повышения квалификации, организационных форм повышения уровня педагогического мастерства, обновления содержания образовательных программ и технологий учебных занятий на курсах, семинарах, в процессе самообразования. По мнению многих ученых, система повышения квалификации должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей, уровня квалификации и индивидуальных затруднений педагогов в деятельности. Основными источниками эффективности современной системы повышения квалификации называются: активное привлечение педагогов к разработке программ профессионального роста; построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных конкретных трудностей в педагогической ра-

боте, разнообразных педагогических проблем; индивидуальной образовательной траектории каждого педагога; перенос учебно-тренировочных аспектов процесса повышения квалификации педагога в реальный контекст образовательного учреждения и отработка новых профессионально-педагогических умений, навыков непосредственно на практике.

Построение системы повышения квалификации на сочетании лекционных занятий и семинаров, широкого использования активных форм: работа в малых группах по решению проблем, разбор конкретных ситуаций на основе методов выработки сложных решений, проектные методы с использованием информационных технологий и презентаций, стимулирующих субъектную позицию педагогов – слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, повышающих их инициативность в образовательном процессе, увеличивающих долю их самостоятельной работы и развивающих потребность в самообразовании.

Использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) даёт возможность массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией независимо от временных и пространственных поясов, обеспечивая равные возможности всем категориям работников образования на его продолжение, совершенствование профессиональных качеств и получение информации. Сегодня ДОТ наиболее эффективный вариант подготовки и непрерывного поддержания высокого профессионального уровня специалистов, их использование позволяет реально построить обучение на основе мониторинга и учёта профессиональных потребностей и познавательных интересов, удовлетворить социальные и индивидуальные потребности в непрерывном развитии кадрового потенциала. Использование ДОТ экономически достаточно эффективно, средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что образование с использованием ДОТ обходится значительно дешевле традиционных форм образования. Деятельность профессорско-преподавательского состава ГОУ ДПО ЧИППКРО направлена на развитие перспективных форм обучения слушателей, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, создание единой информационной среды на основе обеспечения образовательного процесса современным оборудованием, расширение спектра дополнительных платных образовательных услуг. Повышение компетентности

сотрудников института в области информационно-коммуникационных технологий даёт возможность оперативной реализации новых знаний и профессиональных умений в образовательном процессе, эффективного использования интерактивного оборудования.

Переход на интерактивные методы обучения слушателей, модульно-накопительную систему обучения, методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства, введение стажировок на базе лучших образовательных учреждений Челябинской области – вот не полный перечень мероприятий системы повышения квалификации работников образования. Стажировка на базе лучших образовательных учреждений области, внедряющих инновационные образовательные программы, как форма повышения квалификации востребована работниками региональной образовательной системы. Так, в 2008 году были организованы стажировки на базе лучших школ г. Челябинска: МОУ лицей № 31, МОУ СОШ № 104, МОУ лицей № 11. Созданная институтом система образовательного консультирования, в том числе по вопросам научно-исследовательского и научно-методического характера, проектирования личностно-профессионального развития, проведение работ по рецензированию различных образовательных программ, учебных курсов позволяет удовлетворять образовательные запросы организованных и индивидуальных субъектов инновационной деятельности.

Расширение спектра образовательных услуг реализуется посредством подготовки тьюторов из работников муниципальных методических служб и межшкольных методических центров. Актуальность взаимодействия муниципальных методических служб с институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования обусловлена наличием общих целей в развитии профессиональной компетентности педагогических кадров, в методическом сопровождении развития муниципальных образовательных учреждений, изучении, обобщении и диссеминации передового и инновационного педагогического опыта. На сегодняшний день в Челябинской области функционируют 48 муниципальных методических служб разных моделей: методический кабинет, служба информационно-аналитического обеспечения образования, информационно-методический центр, отдел в структуре муниципального органа управления образованием, районная консалтинго-методическая служба, информационно-методический кабинет,

учебно-методический центр, центр методического обеспечения учреждений образования.

Одним из главных направлений взаимодействия является разработка единых современных подходов к формированию системы работы по повышению квалификации педагогических и управленческих кадров. Позитивное влияние на качество научно-методического и методического сопровождения развития муниципальных методических служб оказала разработка с последующей апробацией системы показателей и индикаторов результативности деятельности методических служб. С одной стороны, данные показатели и индикаторы отражают приоритеты федеральной и областной политики в сфере образования, с другой стороны, специфику основных направлений деятельности муниципальной методической службы как структуры, осуществляющей методическую поддержку развития муниципальной системы образования. Разработанная система показателей содержит качественные и количественные характеристики, что позволяет анализировать текущее состояние, раскрыть внутренние закономерности процессов, влияющих на изменения и качество деятельности методической службы.

Целесообразность развития системы поддержки самообразования профессорско-преподавательского состава как вузов, так и учреждений системы дополнительного профессионального, в том числе профессионально-педагогического образования, определена в основных направлениях современной модели образования до 2020 года. В решении задач повышения научного потенциала института, являющегося некой гарантией обеспечения качественного дополнительного образования работникам областной образовательной системы, используется персонифицированный подход. По нашему мнению, актуализация творческого потенциала преподавателя системы дополнительного профессионального образования, продолжение его образования осуществляются успешнее, если разработана и реализуется персонифицированная программа повышения квалификации преподавателя в культурно-образовательной среде учреждения образования, способствующая его непрерывному образованию и самообразованию. В реализацию идеи персонифицированной программы преподавателя института нами были положены профессионально-педагогические и психологические факторы творческого развития педагога-новатора. Как правило, персонифицированные программы содержат такие

виды работ, как стажировка по определенной тематике, подготовка и проведение диссертационного исследования. Решением Ученого совета ГОУ ДПО ЧИППКРО в 2008 году была обеспечена реализация 14 персонифицированных программ повышения квалификации сотрудников в форме курсовой подготовки в различных регионах Российской Федерации, обучения в аспирантурах и докторантурах г. Москвы, Екатеринбурга, Оренбурга, Санкт-Петербурга, в 2009 году по персонифицированным программам работают 19 преподавателей.

Активизация творческой деятельности преподавателя в условиях внедрения персонифицированной программы повышения квалификации выражается в проявлении его творческой активности и самостоятельности, эмоциональном подъеме и ярко выраженной мобильности при решении поставленных задач роста научного потенциала. Положительный опыт повышения квалификации преподавателя учреждения дополнительного образования в формате персонифицированной программы свидетельствует о реальной возможности развития творческого потенциала преподавателя при создании необходимых условий, включая социальную и финансовую поддержку.

Реализация инновационных образовательных программ, расширение спектра и форм образовательных услуг на всех уровнях образования, включая дополнительное профессиональное образование, позволяют отметить продвижение вперед в решении проблемы непрерывного образования гражданина, формировании потребности в развитии в течение всей жизни.

Литература

1. Ключарев, Г.А. *Образование взрослых в России. РНИС И НП / Г.А. Ключарев.* – 43 с.
2. Куркин, Е.Б. *Непрерывное образование начинается в детском саду: сб. статей / Е.Б. Куркин.* – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 142 с.
3. *Материалы научно-практической конференции «Образование XXI века: проблемы и перспективы», 24–25 апреля 2001 г.* – М., 2001. – 103 с.
4. Молчанова, Т.К. *Возможность непрерывного образования (общие подходы) / Т.К. Молчанова, Г.В. Носкова, Н.К. Виноградова.* – М.: УЦ «Перспектива», 2007. – Вып. 1. – 40 с.

Поступила в редакцию 29 апреля 2009 г.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.В. Белкина
ЮУрГУ

REALIZATION OF MODULE APPROACH WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O.V. Belkina
South Ural State University

Рассматривается проблема использования модульного подхода при обучении иностранным языкам: актуальность внедрения его в образовательный процесс, понятие модуля как законченной единицы образовательной программы, достоинства модульной системы, принципы отбора учебного материала для модульного учебника. Анализируя эффективность модульного подхода при обучении иностранным языкам, автор опирается на опыт использования 5-модульного учебника, разработанного в рамках проекта Tempus – Catch.

Ключевые слова: модуль, модульное обучение, модульный подход, кредитные единицы, компетенции.

The article deals with the problem of realization of module approach while teaching foreign languages. The author pays special attention to the topicality of module approach implementation in the educational process, considers the notion of the module as a single educational unit in the syllabus, focuses on the advantages of the module system as well as selection principles of educational material for the module student's manual. Analyzing the effectiveness of module approach while teaching foreign languages the author relies on the experience of using 5-module student's manual elaborated within the framework of Tempus – Catch project.

Keywords: module, module education, module approach, ECTS, competences.

Актуальность и злободневность внедрения модульного подхода в образовательный процесс по иностранному языку обусловлены рядом объективных причин.

Наряду с компетентностным подходом и учетом трудозатрат на обучение в кредитных единицах модули являются базовым понятием в рамках идущего в Европе в последние 10–15 и в России на протяжении 6–7 лет широкомасштабного процесса совершенствования образовательных программ и достижения максимальной унификации, взаимной понятности и прозрачности систем обучения в вузах разных стран [3].

Но если вопросам использования кредитных единиц и реализации компетентностного подхода в формате образовательного процесса посвящено достаточно большое количество обзорных материалов, то раскрытию принципа модульного построения учебных программ уделяется значительно меньше внимания.

О модулях обычно говорится как о чем-то очевидном. Нередко модуль попросту трактуется как учебная дисциплина. Но чаще под модулем понимается совокупность разных форм учебной работы и мероприятий по контролю выработки соответствующих компетенций, оцениваемая в итоге определенным количеством начисляемых студенту кредитов.

Россия, присоединившись к Болонской декларации в 2003 г., приняла на себя обязательства по переработке содержательных установок и формальных принципов подготовки специалистов с высшим образованием и по существенному изменению подходов к формированию нормативных документов в области образования [4].

Данная переработка подразумевает взаимосвязь ряда важнейших компонентов: изменение соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов в сторону увеличения доли самообучения в образовательном

Теория и методика профессионального образования

процессе; увеличение гибкости образовательных программ, возможность получения первичных профессиональных навыков в нескольких родственных областях.

Вводимую систему обучения логично именовать кредитно-модульно-компетентностной, так как три ее основных элемента – кредиты, модули и компетенции – выступают как тесно взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга компоненты единого целого. При этом как система кредитов, так и введение модульно-компетентностного обучения побуждают внести изменения в организацию учебного процесса по линии отношений между студентом, преподавателем и вузом. Если в традиционной системе обучения главной являлась связь Госстандарт – учебный план – дисциплина – студент, то в новой системе модуль становится одной из важнейших единиц, регулирующих и программу обучения, и деятельность преподавателей, и сам процесс обучения, и оценку знаний вплоть до получения соответствующей квалификации [5].

Модульно-компетентностный подход в высшем образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения [1].

Определения модуля как структурной единицы достаточно разнообразны и варьируются в зависимости от научного подхода к трактовке самого понятия, содержания обучения и формата преподавания учебной дисциплины. Тем не менее существуют определённые атрибуты, позволяющие дать достаточно полную, общую дефиницию этого ключевого понятия.

Учебный модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Каждый модуль имеет свою дидактическую цель, которой должна соответствовать достаточная полнота учебного материала. Соотношение практического материала к теоретическому в модуле составляет восемьдесят процентов к двадцати процентам, то есть модуль ориентирован на сугубо практическую реализацию и имеет ярко выраженный прикладной характер.

Другими словами, модуль – это закончен-

ная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Соответственно модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Модульная система обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Она «состыковывает» все уровни обучения и сокращает разрыв между возникшими в последние годы в силу объективных причин высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускника неязыкового вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на иностранный язык учебными профессиональными программами. Она унифицирована и может быть использована в любом другом университете гуманитарного профиля: модуль может быть сжат или расширен в зависимости от сетки часов. Система мобильна и даже на современном этапе дает возможность осуществить разные формы подготовки студентов – от уровня международного стандарта в группах референтов-переводчиков до обучения студентов новому языку с «нуля», так как лингвистическое и экстралингвистическое наполнение одного и того же модуля может отличаться по объему и степени сложности [2].

При этом к материалу модульного курса предъявляются унифицированные требования, единые формы отчетности студентов, стандартизируются цели и задачи, осуществляемые и решаемые в процессе прохождения модуля. Ввиду логической последовательности и преемственности всех этапов языковой подготовки модульный характер обучения способствует системному овладению лингвистическим материалом, расширению фоновых (лингвострановедческих, профессиональных, культурологических и др.) знаний студентов, совершенствованию умений и навыков по основным видам речевой деятельности [3].

И наконец, выбор и постановка модуля определенным преподавателем ведет к специализации данного преподавателя, разграничению сфер и обязанностей, к переходу из разряда «многостаночника», использующего методы и дидактический материал других авторов, в разряд «однопредметника», создателя собственного курса, программы и учебной

литературы, результатом чего – при ответственном подходе к решению данной проблемы – может быть только повышение уровня преподавания иностранного языка [1].

Кроме того, модульный характер обучения дает возможность определить интеграционные связи между модулями иностранного языка и модулями специальных дисциплинарных циклов, выявить на основе этого возможное сочетание этих образовательных сфер и проводить «бинарные» уроки и даже целые циклы занятий.

Необходимо заметить, что продуманная организация учебного процесса в модульном формате позволяет, учитывая имеющиеся узлы сопряжения, материальные и др. ресурсы, распределять модули в различном порядке. Так, базовый курс иностранного языка в бакалавриате и магистратуре может протекать по линейной траектории обучения, а в аспирантуре к последовательному ряду модулей (например, грамматическому, фонетическому, дискурсивному и т.д.) могут быть добавлены дополнительные модули, позволяющие осуществлять разветвленную траекторию обучения, причем, модули могут как надстраиваться, так и встраиваться, например, в научно-исследовательскую и производственную практики [2].

К достоинствам модульной системы обучения относят следующие параметры:

- четкую структуру курса, упорядоченность;
- возможность отслеживания связей между элементами;
- наглядность, осознание перспективы;
- индивидуальный подход к обучению слушателя;
- гибкость предоставления информации;
- развитие продуктивного мышления;
- многофункциональность;
- возможность самоконтроля обучения студентом и собственной деятельности преподавателем;
- активизацию познавательной деятельности;
- комплексность, ориентацию на перспективу продвижения;
- накопительный принцип оценивания работы студента;
- возможность самоконтроля и самооценки;
- формирование самостоятельности;
- формирование субъектной позиции в учебной деятельности.

Опыт применения модульных технологий при обучении различным дисциплинам показывает, что их современными характеристиками могут быть названы гибкость, мобильность, адаптивность, вариативность.

В основе организации модульного обучения лежат следующие основополагающие принципы:

- ориентация на развитие самостоятельной учебной деятельности студентов, стимулирование их познавательной активности;
 - максимально эффективное использование учебного времени, затрачиваемое студентами, за счет методически обоснованного построения модулей и использование средств информационных технологий в обучении;
 - изменение роли преподавателя в процессе обучения, связанное с приоритетным осуществлением им функций проектирования учебного процесса, консультирования студентов, анализа результатов обучения и коррекции методики;
 - ориентация образовательного процесса на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений;
 - систематическая проверка уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с приоритетной реализацией обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля и оценки учебных достижений;
 - обоснованное сочетание индивидуальной и групповой форм учебной деятельности.
- Основными принципами отбора учебного материала для модульного учебника являются следующие:
- упор должен делаться на следующие виды речевой деятельности: говорение и аудирование. Соответственным должен быть формат отобранного материала. Несмотря на приоритетность формирования и совершенствования вышеупомянутых навыков, в процессе обучения иностранным языкам следует затрагивать все виды учебной деятельности: студент должен владеть навыками чтения и письма;
 - грамматический материал должен вводиться интегрированно, не монолитными блоками, как это практикуется при традиционном подходе обучения;
 - наиболее предпочтительный режим работы в формате модуля – групповой (пары, триады, полилогические группы). Поэтому в модуле должны быть широко представлены учебные материалы для подобного формата: ситуативные диалоги, ролевые игры с четко

Теория и методика профессионального образования

прописанными заданиями, проектные задания, вебквесты и т.д.;

– модуль ориентирован на студента, а не на преподавателя, поэтому материалы должны быть отобраны с учётом интересов студентов, темы диалогов и игр должны быть востребованы студентами и носить актуальный характер;

– конечной целью модуля является формирование коммуникативной компетенции не только вербальной, но и невербальной. Поэтому должное внимание должно уделяться активному совершенствованию навыков *Socializing*; модуль должен быть насыщен ситуациями, дающими возможность практиковать эти навыки.

Как правило, модуль состоит из нескольких уроков.

Урок первый:

А) вводная часть и вопросы для обсуждения данной темы/проблемы, работа с лексикой;

В) тематический текст, содержащий проблему, требующую рассуждения и решения;

С) слушание/просмотр видеоматериала с последующим обсуждением, работа с грамматическим материалом.

Урок второй:

А) ролевая игра на основе кейс-технологий;

В) контроль.

Обязательно имеется пособие для преподавателя. Оно содержит:

- полное содержание всех модулей;
- указание языкового уровня;
- указание на количество часов (например, 32 часа аудиторных занятий, 60 часов самостоятельной работы);
- подробные сведения о количестве часов, отведенных на работу над каждым юнитом (аудиторных и индивидуальных);
- подробное описание заданий;
- ответы к заданиям;
- тексты на прослушивание даны в письменном виде;
- описание умений и навыков, которые вырабатываются при выполнении тех или иных заданий;
- план проведения и описание ролей для ролевых игр.

Основным условием функционирования каждого модуля является обеспеченность его программой и дидактическим материалом, состоящим из следующих основных компонентов: набора соответствующих аутентичных текстов/учебного пособия; рабочей тет-

ради студента; словаря-минимума; дидактических материалов для работы с ТСО, компьютерными базами данных и ресурсов Интернет; учебно-методических мультимедийных разработок для самостоятельной работы студентов.

Последний тип учебной литературы будет, несомненно, приобретать все большую значимость в связи с нехваткой аудиторных часов и возникающей при этом необходимостью и важностью овладения студентами методикой самообразования. А построение учебно-методической разработки для самостоятельной работы студентов в виде материалов для работы на компьютере открывает широкие возможности как для самостоятельной работы в компьютерном классе, так и для дистанционной формы обучения, которая, как показывает практика, получает все более широкое распространение.

Рассмотрим модульный курс по обучению английскому языку, предназначенный для студентов технических специальностей, который был разработан группой преподавателей крупнейших вузов России в рамках проекта *Tempus – Catch* под эгидой Европейского союза.

Курс «Английский язык для профессиональных целей» состоит из 5 модулей. Первый модуль в соответствии с международной градацией, одобренной Европейским Советом, включает вводно-коррективный и базовый (начальный) курсы уровня A1/A2, второй и третий модули – *Intermediate Level B1/B2* – предусматривают развитие общей коммуникативной компетенции, четвертый модуль – *B2+C1 Advanced Language Application* – предназначен для формирования и развития умений и навыков общения в профессиональной коммуникативной среде, и, наконец, последний пятый модуль – *C1/C2 Competent Language Application* – предусматривает профессиональную коммуникацию в области науки, технологии и бизнеса. Соответственно, после успешного завершения первого модуля студент становится *Basic User* (владеющим базисными умениями и навыками); по окончании второго и третьего модуля – *Independent User* (владеющим основными умениями и навыками) и, завершив четвертый и пятый модули, – *Proficient User* (обладающим профессиональной компетенцией).

Цели и задачи учебного модуля – формирование и развитие умений и навыков устной профессиональной коммуникации (говорение,

слушание, чтение). По окончании, например четвертого модуля, студент должен уметь следующее:

- передавать в сжатой форме (письменно и устно) содержание текстов высокого уровня сложности, взятых из различных источников;
- составлять аннотацию и реферат;
- воспринимать на слух и в письменной форме информацию на профессиональные темы; уметь обрабатывать, анализировать данную информацию и делать соответствующие выводы;
- аргументированно выражать свою точку зрения в дискуссиях на общие и профессиональные темы;
- принимать участие в конференциях и собраниях;
- делать презентации на профессиональные темы;
- владеть навыком телефонных переговоров;
- находить необходимую информацию в электронных СМИ (Интернете) и творчески использовать полученные данные в своей работе.

Методика оценки – стабильность работы на протяжении всего цикла обучения (continuous assessment): участие в презентациях, собраниях, конференциях, переговорах, «мозговых штурмах»; успешное выполнение индивидуальных и групповых задач и проектов. Экзамен проводится в конце семестра.

Критерии оценки – общая сумма 100 баллов (экзамен и оценка стабильности работы на протяжении всего цикла обучения).

Экзамен – 50 баллов. Из них *владение иностранным языком* – 30 баллов:

- беглость, спонтанность и интерактивная коммуникация – 7 баллов;
- использование правильных грамматических структур – 10 баллов;
- лексический запас – 10 баллов;
- правильное фонетическое оформление речи – 3 балла.

Умения и навыки – 20 баллов.

- сформированность навыков аудирования – 5 баллов;
- умение передавать в сжатой форме содержание (summarizing) – 5 баллов;
- манера подачи материала (delivery of the subject) – 5 баллов;
- выражение собственной точки зрения – 5 баллов.

Время на проведение экзамена – 45 минут, из них 20 минут – аудирование (listening to audio/video); 15 минут – сжатое изложение материала (summary), 20 минут – беседа на профессиональную тему (talking on subject-related topics).

Стабильность работы на протяжении всего цикла обучения (continuous assessment) – 50 баллов.

Проект Tempus – Catch находится в завершающей стадии, после чего данный модульный курс будет вводиться в широком масштабе для студентов всех специальностей технических факультетов, с которыми работает кафедра иностранных языков ЮУрГУ.

Для организации первого пробного и второго пилотирования были выделены группы инженерных специальностей. Было проведено входное, промежуточное и итоговое тестирование. Анализ итогов тестирования позволяет сделать вывод об эффективности использования данного курса, основанного на принципе модульного обучения.

Литература

1. Абозина, Н.М. Кредитно-рейтинговая система и опыт ее применения в России / Н.М. Абозина // *Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах*. – 2006. – № 5. – С. 56–66.

2. Иванова, Н.К. Обучение международной научной коммуникации. Проблемы и решения / Н.К. Иванова // *Материалы VII межвузовской конференции «Химико-технологические вузы и Болонский процесс. Современный процесс обучения»*. – М.: РХТУ, 2005. – С. 72–74.

3. Касевич, В.Б. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич, Р.Б. Светлов, А.В. Петро, А.В. Цыб. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 108 с.

4. Резолюция международной конференции «Модульное обучение в сфере преподавания иностранных языков // *Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах*. – 2006. – № 5. – С. 3–6.

5. Ямианова, В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации / В.А. Ямианова // *Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах*. – 2006. – № 5. – С. 6–22.

Поступила в редакцию 29 апреля 2009 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белкина Оксана Валентиновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского Государственного университета. Тел.: 8(351)267-90-18. e-mail: parfait1@rambler.ru

Belkina Oksana Valentinovna, Senior lecturer of Foreign Languages Department in South Ural State University. Phone: 8(351) 267-90-18, e-mail: parfait1@rambler.ru

Большакова Земфира Максutowна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Челябинского государственного университета. Тел.: 8(351)239-37-53, e-mail: tulkibaevann@mail.ru

Zemfira Bolshakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy Department of the Chelyabinsk State University. Phone: 8(351)239-37-53, e-mail: tulkibaevann@mail.ru

Калугина Татьяна Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, первый заместитель Министра образования и науки Челябинской области. Тел.: 8(351)263-14-04, e-mail: moin@chel.surnet.ru

Tatiana Kalugina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Prime Deputy Minister of Education and Science of the Chelyabinsk Region. Phone: 8(351)263-14-04, e-mail: moin@chel.surnet.ru

Каточков Виктор Михайлович, доктор экономических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики торговли, декан факультета коммерции Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)267-92-88, e-mail: econorg@susu.ac.ru

Victor Katochkov, Doctor of Economics, Associate Professor, Head of the Trade Economics Department, Dean of the Faculty of Commerce of the South Ural State University. Phone: 8(351)267-92-88, e-mail: econorg@susu.ac.ru

Короткова Екатерина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)267-90-18.

Ekaterina Korotkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department of the South Ural State University. Phone: 8(351)267-90-18.

Никитина Ирина Мартыновна, кандидат педагогических наук, проректор по научной работе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Тел.: 8(351)263-43-00, e-mail: imnikitina@rambler.ru

Irina Nikitina, Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Chancellor on Research Work of the State Educational Institution of Supplementary Professional Education "Chelyabinsk Institute of Educationalists Retraining and Professional Development". Phone: 8(351)263-43-00, e-mail: imnikitina@rambler.ru

Нужнова Светлана Валерьевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики и информатики филиала Челябинского государственного университета в городе Троицке. Тел.: 8(351)7-01-01, e-mail: Nugnova_sv@mail.ru

Svetlana Nuzhnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Mathematics and Information Technology Department of Troitsk Branch of the Chelyabinsk State University. Phone: 8(351) 7-01-01, e-mail: Nugnova_sv@mail.ru

Письменный Евгений Владимирович, преподаватель Челябинского Юридического Института Министерства Внутренних Дел России. Тел.: 8(351)266-73-41, e-mail: pismennyiev@chelcom.ru

Evgenij Pismennyj, Lecturer of the Russian Ministry of Home Affairs Law Institute. Phone: 8(351)266-73-41, e-mail: pismennyiev@chelcom.ru

Пищулина Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогики и психологии филиала Челябинского государственного университета в городе Троицке. Тел.: 8(351)7-04-03, e-mail: Legneva_nv@mail.ru

Tatiana Pischulina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Faculty of the Troitsk Branch of the Chelyabinsk State University. Phone: 8(351)7-04-03, e-mail: Legneva_nv@mail.ru

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

экономики торговли факультета коммерции Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)267-93-03, e-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

Julia Podpovetnaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Trade Economics Department of the South Ural State University. Phone: 8(351)267-93-03, e-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

Санникова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета. Тел.: 8(351)239-37-35, e-mail: svetlana_chspu@mail.ru

Svetlana Sannikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department of the Chelyabinsk State Pedagogical University. Phone: 8(351)239-37-35, e-mail: svetlana_chspu@mail.ru

Сафронова Маргарита Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры маркетинговых коммуникаций Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)231-00-88, e-mail: safronova@susu.ac.ru

Margarita Safronova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Marketing Communication Lines Department of the South Ural State University. Phone: 8(351)231-00-88, e-mail: safronova@susu.ac.ru

Тулькибаева Надежда Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Челябинского государственного университета. Тел.: 8(351)239-37-52, e-mail: tulkibaevann@mail.ru

Nadezhda Tulkibaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Pedagogy Department of the Chelyabinsk State University. Phone: 8(351)239-37-52, e-mail: tulkibaevann@mail.ru

Шамело Евгения Анатольевна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)267-90-18, e-mail: shamelo@rambler.ru

Evgenia Shamelo, Lecturer of the Foreign Languages Department of the South Ural State University. Phone: 8(351)267-90-18, e-mail: shamelo@rambler.ru

Шевц Ирина Александровна, аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета лингвистики, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351)267-90-18, e-mail: shevchka2007@yandex.ru

Irina Shevts, Post Graduate of the Linguistics and Crosscultural Communication Department of the Linguistics Faculty, Lecturer of the Foreign Languages Department of the South Ural State University. Phone: 8(351)267-90-18, e-mail: shevchka2007@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкой: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 24(157) 2009

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 4**

Редактор Л.М. Соколова
Компьютерная верстка И.А. Захаровой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 29.05.2009. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 9,30. Уч.-изд. л. 8,65. Тираж 500 экз. Заказ 179/225.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.