

Государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы»

Российский университет дружбы народов
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение профессионального образования
«Академия повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования» (Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Материалы III Международной
научно-методической конференции

Минск, 21 октября 2016 г.

В двух частях
Часть 2

Минск
РИВШ
2016

УДК 378(061.3)
ББК 74.5
С56

Рекомендовано
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 30 декабря 2015 г.)

Рецензенты:

проректор по научно-методической работе
Республиканского института высшей школы,
кандидат исторических наук *И. В. Титович*;
зам. директора института государственной службы,
декан факультета подготовки и переподготовки Академии
управления при Президенте Республики Беларусь,
кандидат исторических наук доцент *А. А. Цобкало*

Современные тенденции в дополнительном обра-
С56 **зовании взрослых: материалы III Междунар. науч.-**
метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г.: в 2 ч. – Минск :
РИВШ, 2016. – Ч. 2. – 156 с.

ISBN 978-985-586-007-6.

В сборнике представлены тезисы докладов, подготовленные участниками III Международной научно-методической конференции «Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых» (Минск, 21 октября 2016 года). Рассмотрены актуальные вопросы развития дополнительного образования взрослых, а также опыт работы по повышению качества образования, внедрению эффективных педагогических и информационных технологий в практику образовательной деятельности.

Адресован руководителям, специалистам, профессорско-преподавательскому составу учреждений дополнительного образования взрослых, научным сотрудникам, аспирантам и другим представителям системы дополнительного образования взрослых.

УДК 378(061.3)
ББК 74.5

ISBN 978-985-586-008-3
ISBN 978-985-586-007-6 (Ч. 2)

© Оформление. ГУО «Республиканский
институт высшей школы», 2016

II секция

КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ

С. В. Агиевец, Ю. И. Куницкая

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,
Гродно, Беларусь

Статья посвящена проблеме переосмысления теоретико-методологических оснований образования взрослых в современной ситуации.

The article is devoted to the problem of rethinking of theoretical and methodological foundations of adult education in the current situation.

В начале становления образование взрослых было направлено на ликвидацию безграмотности и обучение взрослого населения рабочим профессиям (рабфаки), на обеспечение работающим взрослым общего образования (вечерние, посменные, заочные школы). Оно, наряду с образованием школьников, имело статус основного образования и выполняло те же функции.

В современной социокультурной ситуации, характеризующейся ускорением темпов развития науки, техники, производства, быстрым устареванием знаний, отмиранием привычных и появлением новых профессий, заменой тезиса «образование на всю жизнь» тезисом «образование через всю жизнь», образование взрослых приобретает законодательно закреплённый статус дополнительного образования, отличного от основного образования [1, с. 15].

Новый статус требует переосмысления теоретико-методологических оснований и технологических аспектов процессов с субъектами, осваивающими программы дополнительного образования взрослых.

Теоретическую основу образования взрослых составляют идеи андрагогики, которая определяется М. Ноулзом как наука и искусство помощи взрослым в самообучении (цит. по [2, с. 29]). Продолжение и развитие идей андрагогики в отечественной науке – заслуга А. А. Вербицкого, М. Т. Громковой, С. И. Змеёва, И. А. Колесниковой, А. Е. Марона и др. Выводы о том, что взрослые учатся иначе, чем дети, научная обоснованность принципов андрагогики не вызывают сомнений, однако специфика современности и конкретного социума подсказывают необходимость гибкого их использования.

Например, одно из положений андрагогики предполагает стремление взрослого человека к саморазвитию и самореализации. Для изучения этого качества нами было проведено пилотажное исследование со слушателями переподготовки посредством самоактуализационного теста (САТ). Поскольку целью исследования было выявление потребности в самоактуализации именно в учебном процессе, использовались только две шкалы данного теста: шкала познавательных потребностей ($P_{\text{оз}}$) и шкала креативности (K_p).

Средний показатель степени выраженности у участников исследования стремления к приобретению знаний (шкала Поз) равен 55 %, наиболее типичный – 15 %. Самый высокий показатель (100 %) выявлен у 4,7 % респондентов.

Степень выраженности у слушателей творческой направленности личности (шкала K_p) характеризуется следующими показателями: средний по выборке – 36 %, типичный – 35,7 %, Самый высокий показатель (64 %) характерен только 2,4 % участников.

Результаты данного пилотажного исследования можно проинтерпретировать таким образом: слушатели недостаточно мотивированы на процесс познания; творческая направленность личности у большинства слушателей выражена слабо. Эти выводы не согласуются с положением андрагогики о том, что взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению в образовательном процессе.

Интервьюирование респондентов выявило, что среди целей включения в процесс переподготовки первое место у них занимает прагматичная цель – получение еще одного документа об образовании, наличие которого повысит конкурентоспособность специалиста и шансы на рынке труда, а саморазвитие среди целевых ориентиров не значится.

На наш взгляд, такое состояние сознания респондентов из числа слушателей переподготовки детерминировано, во-первых, нестабильностью современной социокультурной ситуации (опасение возможной неустроенности доминирует над стремлением к самоактуализации), во-вторых, несформированностью у многих хронологически и биологически взрослых людей психологической взрослости, которая характеризуется осмысленностью, самостоятельностью и ответственностью за свои деяния и является наиболее важной для процесса учения.

Кроме того, принцип приоритета самостоятельного обучения зачастую «разбивается» о невладевание взрослыми обучающимися техниками и технологиями самообразовательной деятельности, различными способами мышления. Например, если в ходе занятия слушателям дается задание составить структурно-логическую схему текста, выполнить задание пытаются лишь несколько человек из группы, остальные подменяют его составлением конспекта или тезисов, т. е. затрудняются выделить главное, установить взаимосвязи между положениями автора и т. д. У некоторых такая работа вообще вызывает отторжение.

Причина этой ситуации кроется в школьном и вузовском образовании, где по-прежнему преобладает сообщающий, объяснительно-иллюстративный тип обучения, а обучающиеся привыкают к получению знаний в готовом виде.

Приведенные примеры отнюдь не опровергают идеи андрагогики, но доказывают, что ее теоретические и методологические положения не могут использоваться механически, и подсказывают пути совершенствования процесса образования взрослых, опирающегося на них.

Прежде всего, необходима диагностика уровня сформированности психологической и методической готовности слушателей к самостоятельной деятельности, на основе результатов которой можно дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс. Можем предположить, что эта задача пока слабо решается в учреждениях образования, осуществляющих переподготовку кадров, по причине неразработанности диагностических средств, отсутствия специалистов, способных качественно осуществить диагностические процедуры и обработать полученные результаты. Но самое главное, наверное, дефицит финансового обеспечения.

Далее в учебные планы переподготовки по всем специальностям не лишним было бы включить спецкурс «Технологии и техники самообразовательной деятельности». В нашем ИПК и ПК этот курс апробирован и успешно используется в переподготовке по специальности «Педагогическая деятельность специалистов» (разработчик и реализатор учебной программы – кандидат педагогических наук Н. С. Михайлова) за счет часов компонента учреждения образования. Кроме того, учебные программы по другим дисциплинам включают не только предметное, но и деятельностное содержание образования.

Разные уровни взрослости и готовности к самообразованию подчеркивают необходимость дифференциации образовательного процесса. Одним из средств дифференциации может стать дистанционное обучение, тем более что получение образования на переподготовке в основном осуществляется в заочной форме, а дистанционная, согласно Кодексу об образовании, является ее разновидностью, «когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий» [1, с. 20].

Дистанционные технологии активно осваиваются всеми учреждениями образования взрослых. Однако здесь «вырисовывается» несколько разноплановых проблем.

Во-первых, нельзя допустить превращения средства, пусть даже важного и современного, в самоцель. Дистанционные технологии должны быть одним из средств реализации принципа элективности обучения и вводиться в образовательный процесс по заказу слушателей, которые по какой-либо причине (состояние здоровья, семейные обстоятельства, удаленность и т. д.) не могут присутствовать на его очных

этапах, или предпочитают индивидуальную самостоятельную работу фронтальным методам, или хотят освоить образовательную программу в собственном темпе и т. д.

Во-вторых, давно назрела необходимость в принятии единой для всех учреждений образования нормативной базы дистанционного обучения, иначе эти нововведения ведут к неоправданным перегрузкам профессорско-преподавательского состава, которому приходится выполнять не только свои функции, но и функции тьютора. Эта проблема обостряется в случае реализации принципа элективности, когда дистанционные технологии выбираются не всеми участниками процесса.

В-третьих, перед учреждением образования стоит проблема концептуального самоопределения, выбора той или иной модели дистанционного обучения. Единой классификации моделей в науке не существует. Нам импонирует классификация моделей по признаку, который мы обозначили как «ведущий субъект процесса». На основе этого критерия авторы выделяют следующие модели: ориентированную на преподавателя, ориентированную на учащегося (лично-ориентированную), ориентированную на создание учебных групп [3].

Если будет сделан выбор в пользу модели, ориентированной на преподавателя, процесс будет направлен на передачу и усвоение информации. Выбор лично-ориентированной модели позволит организовать учебную деятельность обучающегося, направленную на самостоятельное получение нужных знаний, интерпретацию информации, применение полученных знаний на практике, развитие собственных способностей. Опора на идеи гуманистической парадигмы определит выбор модели, ориентированной на создание учебных групп, содержанием образования в которой являются не только предметные знания, но и способы мышления, мыслекоммуникации и мыследействия, усваиваемые в условиях коллективной мыследеятельности, осуществляемой в онлайн-режиме.

Есть опасение, что в большинстве случаев концептуальный выбор будет сделан в пользу первой модели в силу ее большей понятности, а также простоты материально-технического обеспечения. В таком случае процесс не выйдет за пределы традиционной образовательной парадигмы и будет обслуживать вчерашний день образования, несмотря на технические новшества.

В-четвертых, для грамотного решения всех, а не только обозначенных нами проблем, необходима целенаправленная подготовка кадров, которые должны обладать компетенциями в области андрагогики, методологии, информационно-коммуникационных технологий.

Нами проанализированы только некоторые принципы андрагогики в контексте современности. Актуальная ситуация требует проведения более глубоких исследований по проблемам теоретико-методологических оснований образования взрослых с учетом региональных особенностей социально-экономических и культурных процессов.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр. правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
2. Кукуев, А. И. Андрагогика: содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южно-го региона. – 2008. – № 3–4. – С. 29–34.
3. Основы дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.icc.mpei.ru/documents/00000819>. – Дата доступа: 03.02.2013.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е. А. Алпатова

Ростовский филиал Российской таможенной академии,
Ростов-на-Дону, Российская Федерация

В статье рассматривается методология, способствующая обеспечению качества в процессе повышения квалификации государственных служащих на основе модернизации алгоритма организации программ повышения квалификации и внедрения инновационных образовательных технологий, а именно: методологии коучинга, тренинговых технологий, геймификации теоретико-методологического материала, использованию психологических проективных методов диагностики на предшествующем обучению этапе и оптимального запроса на обучение у слушателей для последующего формирования необходимых для трудовой деятельности профессиональных компетенций государственных служащих.

The article deals with the methodology of contributing to quality assurance in the process of training of civil servants on the basis of modernization of the algorithm the organization of training programs and implementation of innovative educational technologies, namely: the methodology of coaching, training technologies, gamification, theoretical and methodological material, the use of projective psychological methods of diagnostics in the pre-training stage and the optimal query for training the students for the subsequent formation necessary for work activities of professional competences of civil servants.

На современном этапе в основу государственной философии должен быть положен особый подход к государственным служащим, заключающийся в обеспечении качественного непрерывного обучения и раскрытия потенциала каждого государственного служащего в процессе трудовой деятельности. Обеспечение качества в системе повышения квалификации государственных служащих достижимо с помощью модернизации алгоритма процесса повышения квалификации [4] (для формирования необходимого мотивационного запроса на обучение у госслужащих [3], оптимального формирования групп слушателей с однородным уровнем знаний и навыков, наполнения образователь-

ных программ по повышению квалификации в соответствии с государственным запросом на формирование конкретных профессиональных компетенций), использования инновационных образовательных методик, в виде тренинговых технологий [1; 6] и геймификации образовательного процесса [6], а также формирования оптимального уровня обратной связи со слушателями программ повышения квалификации при активном применении методологии коучинга преподавателями (тренерами, тьюторами) данных образовательных программ.

Качество государственного управления во многом определяет личностный потенциал и уровень компетентности государственных служащих, напрямую коррелирующий с уровнем профессионального развития и повышения квалификации путем непрерывного обучения. В связи с этим актуализируется и уровень качества организации процесса повышения квалификации [2, с. 3]. Качественное повышение квалификации государственных служащих является приоритетным направлением в государственном управлении; оно направлено на приобретение и поддержание высокого уровня профессиональных знаний, и формирование необходимого набора компетенций у государственных служащих [2].

Процесс повышения квалификации государственных служащих, в настоящее время, связан с активным внедрением интерактивных технологий в процесс обучения – тренинговыми технологиями и геймификацией образовательного процесса, а также с широким применением модифицированных проективных методик психодиагностики [5, с. 18].

Что же может обеспечить необходимый уровень качества образовательного процесса госслужащих?

На основе тренерского опыта автора был выделен целый набор таких переменных:

- материал, используемый в качестве наполнения программы повышения квалификации;
- уровень использования современных образовательных технологий и моделирования образовательного процесса под индивидуально-групповую составляющую слушателей программы;
- уровень квалификации преподавателей программ повышения квалификации;
- востребованность у слушателей навыков, формируемых в процессе образовательной программы;
- возможность формирования актуальных знаний, компетенций и навыков у госслужащих и пр. [6].

При обучении каждого взрослого человека возникает целый ряд сложностей, сопряженный с наличием таких факторов у слушателей, как:

- уровень знаний и опыта, полученных в процессе трудовой деятельности и жизни;

- уровень консервативности восприятия новых знаний;
- стереотипность мышления;
- различия в восприятии, точке зрения, ценностями, воспитанием и пр.;

- разного рода семантические проблемы [1].

Для обеспечения требуемого уровня качества в процессе обучения госслужащего необходимо преодоление вышеперечисленных барьеров, что осуществляется с помощью проверки новых знаний практикой, причем из разряда – «здесь и сейчас»; наличием (и(или) формированием в образовательном процессе) внутренней мотивации к обучению [6], выраженной удовлетворением различных видов потребностей слушателей [3], а также активным применением в процессе обучения методологии коучинга.

Методология коучинга, рекомендованная для применения в образовательном процессе при повышении квалификации государственных служащих, формирует два ключевых направления, обеспечивающих качество образовательного процесса:

- формирует осознание и принятие госслужащими всего массива информации образовательной программы, связанное с серьезным анализом в процессе обучения, запоминанием и интересом к материалу;
- определяет зону ответственности за применение информации в дальнейшей практической деятельности госслужащего, с помощью активизации инициативы, уникальности полученных решений (в процессе разработки кейс-стади), роста самоуважения слушателя, (как лица принимающего решения) и раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося государственного служащего.

Выбор программы для повышения квалификации государственным служащим, к сожалению, носит случайный характер, несвязанный с выявлением у конкретного госслужащего недостающих навыков или знаний на рабочем месте, и, таким образом, может снижать ответственность и уровень мотивации к обучению в процессе повышения квалификации. Что, в свою очередь, влечет неэффективность расходования бюджетных средств на повышение квалификации госслужащего, так как отсутствует необходимая отдача, ожидаемая в росте эффективности деятельности госслужащего в процессе трудовой деятельности после прохождения курсов по повышению квалификации [4]. Также сформированные группы слушателей, чаще всего, имеют разноуровневый характер подготовки по заявленной в программе повышения квалификации тематике, вследствие чего эффективность формирования зоны ЗУН (знания – умения – навыки) у госслужащих снижается, что несет и дополнительные сложности, выраженные в высоком уровне сопротивляемости слабо замотивированной группы, снижающими также и качество тренерской работы.

В качестве дополнительных этапов, позволяющих повысить качество процесса повышения квалификации госслужащих, предлагается

дополнительно выделить четыре предтренинговых, предшествующих обучению, этапа[4]:

1. Этап тестирования уровня необходимых для конкретного госслужащего знаний, навыков и компетенций.

2. Этап, связанный с выявлением личных предпочтений госслужащего к получению дополнительных навыков и знаний, позволяющих в дальнейшем способствовать повышению эффективности деятельности госслужащего.

3. Этап диагностирования учебных планов предложенных образовательных программ специалистами отдела кадров государственных организаций на предмет раскрытия профессиональных компетенций направляемых на обучение государственных служащих.

4. Этап «включения» обратной связи (для тренеров) между предтренинговой диагностикой уровня знаний потенциальных слушателей образовательных программ образовательными организациями и соответственной наполненности образовательных программ.

Список использованных источников

1. *Алпатова, Е. А.* Диагностика применения тренинговых технологий для эффективного проведения повышения квалификации государственных служащих [Текст] / Е. А. Алпатова // Вестн. акад. Ростов. филиала РТА. – № 4. – 2015. – С. 105–108.

2. *Алпатова, Е. А.* Диагностическое тестирование и составление карты знаний в процессе обучения государственного служащего РФ по программам повышения квалификации [Текст] / Е. А. Алпатова // Сб. материалов Всерос. науч.-практ., методол. конф. пед. сообщества «Моделирование и конструирование в образовательной среде», Департамент образования города Москвы Государственное Бюджетное Профессиональное Образовательное учреждение города Москвы Московский Государственный Образовательный Комплекс. 20–21 июня 2016. – С. 3–9.

3. *Алпатова, Е. А.* Методика выявления мотиваторов, влияющих на эффективность труда государственных служащих / Е. А. Алпатова // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития» 28 февраля 2014 г. – Ч. 4. – Тамбов, 2014. – С. 8–13.

4. *Алпатова, Е. А.* Модификация механизма организации процесса повышения квалификации госслужащих / Е. А. Алпатова // Сб. материалов II науч.-практ. конф. Особенности государственного регулирования внешнеторговой деятельности в современных условиях (19–20 нояб. 2015 г.). – Ч. II. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского филиала РТА, 2015. – С. 273–280.

5. *Алпатова, Е. А.* Процесс повышения квалификации госслужащих на основе модификации проективных методик [Текст] / Е. А. Алпатова // Сб. материалов VI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Дагестан. гос. ун-та «Актуальные проблемы социально-трудовых отношений». г. Махачкала. апр., 2016. – С. 18–20.

6. Интерактивные образовательные технологии: методология, теория, практика. [Текст]: монография / Е. А. Алпатова // LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: Omni Scriptum GmbH & Co. KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121, Saarbrücken, Germany, 2015. – 206 с.

ЗНАЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ ПРОЦЕССА ИХ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Ю. Л. Баньковская

Белорусский государственный аграрный технический университет,
Минск, Беларусь

Рост объема и скорости обращения информации в современном обществе, его высокая социальная экономическая динамика обусловила тенденцию к ускорению процесса амортизации профессиональных знаний, противоречиям в субъективном восприятии своих реальных возможностей и образа профессиональной деятельности. В связи с этим все более актуальной становится задача построения гармоничной системы дополнительного образования, отвечающей потребностям рынка труда. Данная система обеспечивает своевременную профессиональную ориентацию, получение новых профессий, специальностей и дополнительных квалификаций, а также повышение уровня необходимых производственных компетенций.

The growth in the volume and speed of information circulation in the modern society, its high social and economic dynamics resulted in a tendency to accelerate the depreciation of professional knowledge, contradictions in the subjective perception of his real capabilities and ways of professional activity. In this regard all the more urgent becomes the task of building a harmonious system of additional education that meets the needs of the labor market. This system provides timely professional orientation, acquiring new professions, specialties and additional qualifications and increase the level of necessary production skills.

Понимание и осознание сущности современных мировых процессов содействует необходимости анализа специфики развития системы дополнительного образования взрослых. Модификация всех сфер общества привела к кризису традиционных норм, ценностей, дезориентации человека в мире. В настоящее время возрастает значение и изменяется роль образования в обеспечении устойчивого социально-экономического развития общества и государства. Быстрое устаревание технических знаний, новая организация производства, перераспределение рабочих мест, закрытие одних специальностей и открытие других приводят к увеличению значимости дополнительного образования. В этой связи переподготовка специалистов должна соответствовать современным теоретическим и практическим трансформациям.

Развитие и функционирование государства во многом зависит от процесса формирования его человеческого капитала, потенциала тех людей, которые в своей профессиональной деятельности стремятся достичь максимального успеха. Объективно обусловленные цели образования репрезентируются на уровне субъекта через реализацию индивидуально детерминированных потребностей. Ценностные ориентации взрослых меняются по мере формирования и развития у них рефлексивного отношения к процессам действительности, актуализации критиче-

ски осмысленных интериоризированных ранее установок, ценностей, норм. Сталкиваясь с проблемами трудоустройства, в их самосознании происходит конфликт образов «Я-идеального», то есть образа своей будущей профессиональной деятельности, ее содержания и представления о себе как профессионале, возможностях своей самореализации и образа «я-реальное», то есть представлении о реально достижимых возможностях трудоустройства, содержании деятельности, которой по объективным причинам придется заняться, о конкретных и заданных условиях и возможностях для дальнейшей самореализации.

В результате соотнесения образов «Я-идеальное» и «Я-реальное» субъект может столкнуться как с очевидным несоответствием «Я-идеального» и «Я-реального», так и с их соответствием. Несоответствие может восприниматься, во-первых, как в принципе несовместимые и непересекающиеся образы. Во-вторых, «Я-реальное» может рассматриваться как временный переходный этап самореализации личности к «Я-идеальному». В-третьих, возможно изменение «Я-идеального» под давлением осознания «Я-реального».

Образ «Я-идеального» достаточно консервативен, устойчив, поскольку основан, прежде всего, на терминальных ценностях, в соответствии с которыми становятся востребованными определенные инструментальные ценности. Чтобы закрепиться, новые роли должны согласовываться с уже существующими базовыми ценностями. Если для «Я-идеального» и «Я-реального» сохраняются единые базовые ценности, но эти конструкты не совпадают, возникает конфликт, разрешение которого содействует самореализации и стимулирует достижение «Я-идеального». Если базовые ценности меняются, то «Я-реальное» может заместить собой «Я-идеальное». При осознании недостижимости «Я-идеального», «Я-реальное» занимает его место и ценности, составляющие содержание «Я-реального» становятся более значимыми, чем ценности, составляющие содержание «Я-идеального». Предметом конфликта является возможность реализации ценностей, составляющих «Я-идеальное» в конкретной ситуации «Я-реального». Цель конфликта заключается в выработке стратегий самореализации, а средствами разрешения выступает коррекция ценностей, составляющих образ «Я-идеального», модификация «Я-реального».

Таким образом, единым основанием, механизмом для динамики самореализационного процесса, который выражает все стороны проблемы, является конфликт, зарождаемый при соотнесении образов «Я-идеального» и «Я-реального». Осознание субъектом наличных реальных препятствий, связанных с наличной или будущей трудовой деятельностью, которая ему реально достижима, приводит к тому, что он формирует в своем сознании образ «Я-реального», который часто не соотносится с «Я-идеальным» и провоцирует конфликт между ними. Этот конфликт является исходной точкой, источником для его дальнейшей самореализации, поскольку осознание несоответствия желаемого и

действительного стимулирует его к развитию, получению дополнительного образования и стремлению к «Я-идеальному».

Данный конфликт может разрешаться многими способами. Осознавая нетождественность «Я-реального» и «Я-идеального», можно:

1. Отказаться от прежнего «Я-идеального» и заменить его «Я-реальным», что приведет к изменениям в иерархии ценностей субъекта, на основании которой он выстраивает стратегию своей самореализации.

2. Принять «Я-реальное» только лишь как временное состояние, но сохранить образ «Я-идеального» и зафиксировать в своем сознании четкую целевую установку на его достижение в будущем. При этом «Я-реальное» понимается как временный этап в самореализации.

3. Если образ «Я-идеального» исходно формулировался в терминах, достаточно близких к реальным, заданным, наличным возможностям субъекта по профессиональной самореализации, то «Я-реальное» и «Я-идеальное» могут совпасть, и конфликта не произойдет.

4. Конфликт между «Я-реальным» и «Я-идеальным» происходит в ситуации, когда несмотря на недостижимость образа «Я-идеального» приоритет остается за ним и субъект отказывается трезво соотносить его с предоставленными ему возможностями самореализации.

Конфликт «Я-реального» и «Я-идеального» приводит к необходимости поиска механизмов его разрешения. В результате субъект должен прийти к определенному решению в пользу некоторой модели поведения, являющемуся результатом ценностной рефлексии на основании спектра внешних по отношению его личности факторов. Преодоление действительно острых конфликтов, которые ставят вопрос о релевантности ценностей, составляющих содержание «Я-идеального», приводит к качественному скачку – перестройке ценностного строя сознания, которая вызывает переопределение идеального образа. Конфликты являются опосредованным показателем динамики идеальных образов, возникшего противоречия «Я-реального» и «Я-идеального».

Потеря, поиск и транзитивный характер ценностей, характерные для белорусского общества в последние десятилетия создали ситуацию переходности между ценностными ориентациями, с одной стороны, и задачами нормативной системы – с другой. Данные факторы содействуют необходимости выявления причин дестабилизации системы, факторов, актуализирующих значимость получения дополнительного образования. Основопологающим моментом здесь является следующее. Если для «Я-идеального» в функционировании одной системы и «Я-реального» – наличной ситуации в интерпретации антагонистичной структуры, – сохраняются единые базовые ценности, но эти конструкты не совпадают, возникает конфликт, успешное разрешение которого стимулирует достижение «Я-идеального». Если базовые ценности меняются и релятивизируются, то «Я-реальное» может заместить собой «Я-идеальное». При осознании в реальных условиях недостижимости «Я-идеального», «Я-реальное» занимает его место и ценности, составляющие его содер-

жание становятся более значимыми, чем составляющие содержание «Я-идеального». При получении дополнительного образования субъект должен осознавать необходимость продолжения процесса своего обучения в связи с тем, что существует диспропорция между его реальным уровнем знаний и необходимым для достижения успеха в работе. Субъектно-обусловленные цели образования должны быть направлены на наиболее полное удовлетворение потребностей личности.

Происходящие интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых сложнейших технологий требуют постоянного совершенствования квалификации кадров. Сегодня система дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и представляет собой гибкую, мобильную и постоянно развивающуюся систему. Она призвано решать и в целом решает задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки инновационных процессов, удовлетворения потребностей граждан в профессиональном совершенствовании.

Список использованных источников

1. Лесохина, Л. Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте / Л. Н. Лесохина // Новые знания. – 1997. – № 1. – С. 5–7.
2. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
3. Сорокина, Н. Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ) / Н. Д. Сорокина. – М.: Канон + Реабилитация, 2009. – 254 с.
4. Чижо, Н. Ю. Ценностно-смысловая сфера личности студентов вузов с разным типом отношения к профессии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10 / Н. Ю. Чижо; Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. – Саратов, 2011. – 26 с.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В. И. Вязгина

Академия последиplomного образования, Минск, Беларусь

В работе раскрывается стратегия развития профессионального мастерства заместителей директора по воспитательной работе в процессе повышения квалификации в Академии последиplomного образования путем реализации программы, нацеленной на совершенствование идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования.

In work the strategy of development for professional skill of deputy directors for educational work in the course of professional development in Academy of postdegree education by implementation of the program aimed at improvement of ideological and educational work in institutions of education reveals.

Чтобы качественно управлять процессом идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования, заместители директора по воспитательной работе должны обладать необходимым уровнем профессионального мастерства, способностью адаптироваться к изменениям социальной среды и соответствовать вызовам XXI в. Повышение профессионального мастерства заместителей директора по воспитательной работе в вопросах организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования является актуальным. Оно обусловлено необходимостью подготовки кадров, способных осуществлять организацию и управление процессом идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования в соответствии с ценностями идеологии белорусского государства, принципами и современными требованиями государственной политики в сфере образования, постоянно обновляющимся содержанием воспитания. Именно эти специалисты реализуют основные направления государственной политики в сфере образования, организуют и осуществляют идеологическую и воспитательную работу с учащимися, оказывают педагогическую поддержку детским и молодежным объединениям.

С целью развития профессионального мастерства заместителей директора по воспитательной работе (далее – слушателей или специалистов) в ГУО «Академия последипломного образования» (далее – Академия) проводятся курсы повышения квалификации по специально разработанным программам. Например, программа «Современные подходы к совершенствованию идеологической и воспитательной работы» предусматривает усвоение слушателями в систематизированном виде теоретических, методических и организационных знаний и умений, необходимых для работы с учащимися и их родителями в учреждениях общего среднего образования. Освоение программы повышения квалификации позволяет слушателям развивать профессиональное мастерство по важным направлениям идеологической и воспитательной работы с учетом новых тенденций в ее осуществлении. В словаре С. М. Вишнякова профессиональное мастерство трактуется как «высокая и постоянно совершенствуемая степень овладения определенным видом профессиональной деятельности; характеризуется качеством выполнения работы, высокой производительностью труда, профессиональной самостоятельностью, культурой труда и творческим отношением к труду [1, с. 264]. Под понятием «профессиональное мастерство» заместителя директора по воспитательной работе мы будем понимать наличие комплекса его профессиональных знаний, умений и опыта, проявление личностных качеств, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности, позволяющие ему эффективно планировать, организовывать и контролировать идеологическую и воспитательную работу в учреждении образования с учетом современных подходов к ней. Развитие профессионального мастерства специалистов с целью управления воспитательным пространством

является приоритетной задачей современного образования взрослых. Стратегия повышения квалификации слушателей заключается в создании условий для овладения теоретическими, нормативными и правовыми знаниями в области идеологической и воспитательной деятельности, в освоении новых подходов к организации воспитательной работы, ее содержанию, методам, формам и технологиям.

В Республике Беларусь создана нормативная правовая база для организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования: Конституция Республики Беларусь, Законы Республики Беларусь «О правах ребенка», «Об общественных объединениях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь», Концепция национальной безопасности Республики Беларусь и многие другие законодательные акты. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании», новая Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. являются основными нормативными документами, определяющими цели, задачи, содержание, методы и формы идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования. В соответствии с этим в программу повышения квалификации заместителей директора по воспитательной работе включены разделы и темы, посвященные приоритетным направлениям идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования.

Например, в разделе «Концепция и нормативная правовая база идеологической и воспитательной работы в учреждении образования» изучаются такие темы, как:

- Сущность, структура, приоритеты идеологической и воспитательной работы в учреждении образования.
- Нормативная правовая база идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования. Концептуальные и программные направления непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.
- Реализация направлений государственной молодежной политики в идеологической и воспитательной работе учреждений образования.
- Планирование, документирование идеологической и воспитательной работы в учреждении образования.
- Организация самоконтроля за обеспечением качества воспитания в учреждении образования.
- Организация работы с учащимися, состоящими на различных видах учета и их семьями.

В разделе «Совершенствование содержания и технологий идеологической и воспитательной работы в современных условиях»:

- Пути развития воспитательной системы в учреждениях общего среднего образования.
- Современные подходы к гражданско-патриотическому, правовому воспитанию учащихся.

- Современные технологии формирования здорового образа жизни, профилактики девиаций в сфере здоровья (занятия с элементами тренинга).

- Современные технологии в воспитательной работе.

- Проектирование взаимодействия с семьей в системе идеологической и воспитательной работы учреждения образования.

Реализация программы путем использования разнообразных форм (лекции, практические занятия, круглый стол, педагогическая студия, учебная деловая игра, конференция, лекция с элементами тренинга, занятия с использованием активных игр и др.) позволяет расширить представления специалистов о системе идеологической и воспитательной работы, ее сущности, структуре и функциях, продемонстрировать теоретико-методологические и методические подходы к организации идеологической и воспитательной работы с учащимися с учетом специфики учреждений образования. Например, форма занятий «круглый стол» предусматривает совместную работу слушателей за круглым столом с преподавателем методом злободневных вопросов и ответов на основе нормативно-правовых документов. Слушатели работают на основе созданных совместно законов «круглого стола». Используется метод дискуссии по вопросам «круглого стола» (последовательно по каждому вопросу), обобщение результатов в виде рефлексии.

Лекции с элементами тренинга позволяют специалистам тренироваться в различных (согласно теме) областях профессиональной деятельности. Профессиональное мастерство невозможно без мотивации к непрерывному профессионально-личностному развитию и саморазвитию, самореализации. Этому способствует «учебная деловая игра», которая позволяет проектировать и осваивать практически сложные вопросы профессии в специально организованной игровой ситуации и реализовать себя. На «педагогической студии» слушатели имеют возможность обмениваться мнениями, поучаствовать в освоении на практике интерактивных методов воспитания. На практических занятиях специалисты учатся проводить анализ международного и отечественного опыта, а также принимать важные решения в профессиональном выборе в вопросах идеологической и воспитательной работы учреждения образования. Профессорско-преподавательский состав Академии применяет такие методы обучения, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проектный, эвристический, проблемный, исследовательский. На занятиях используются учебные пособия, кейсы, презентации, видеозаписи, конкретные жизненные ситуации, учебные материалы на электронных носителях, примеры из педагогической практики. Таким образом у заместителей директора по воспитательной работе развиваются умения использовать эффективные средства, методы и формы идеологической и воспитательной работы с детьми и молодежью, что является показателем их профессионального мастерства.

Критериями эффективности организации повышения квалификации в области идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования являются знания и умения слушателей и их эмоциональное состояние. Как правило, они удовлетворены на 100 % и на зачете показывают высокое освоение: теоретических аспектов, основных направлений, средств, механизмов организации и управления идеологической и воспитательной работой в учреждениях образования. Освоение нормативных и правовых документов по идеологической и воспитательной работе в учреждениях образования Республики Беларусь и их содержания; методических методов и приемов идеологической и воспитательной работы с учащимися; организационных и методических технологий педагогической поддержки детских общественных объединений. Приобретают умения, навыки и опыт: моделировать и проектировать идеологическую и воспитательную работу с учащимися с учетом основных принципов, содержания, требований государственной политики в Республике Беларусь; организовывать и осуществлять идеологическую и воспитательную работу с учащимися с учетом их ценностей, потребностей и интересов, используя современные методы и технологии; оказывать педагогическую поддержку детским объединениям; использовать технологии взаимодействия с аудиторией; проводить рефлексию собственного взаимодействия; планировать проведение воспитательных дискуссий, с учетом возможных трудностей в коммуникации; проектировать собственное профессиональное развитие.

Развитие профессионального мастерства заместителя директора по воспитательной работе сказывается позитивно на качестве создания им в учреждении образования педагогических условий, способствующих формированию у учащихся духовно-нравственных и гражданских качеств, позволяющих расширить и углубить их знания о ценностях идеологии белорусского государства, обогатить их личный социальный опыт, активизировать детское общественное движение.

Список использованных источников

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999 – 538 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ УВО К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. В. Гапанович-Кайдалов, Е. В. Гапанович-Кайдалова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

В статье психологическая готовность к деятельности рассматривается в русле личностного, функционального и деятельностного подходов. Необходи-

мость формирования психологической готовности выпускников УВО к использованию информационных технологий обосновывается с учетом тенденций информатизации общества и образования. На основе анализа данных эмпирического исследования приводятся выводы о субъективной психологической готовности выпускников УВО к использованию информационных технологий.

In article psychological readiness for activity is considered by looking at personal, functional and activity approaches. Necessity of formation of university students' psychological readiness to use of information technology is proved by looking at modern tendencies of informatization of a society and education. The conclusions about subjective university students' psychological readiness to use of information technology were based on the analysis of the empirical data.

Исследованием различных аспектов проблемы готовности к деятельности занимался целый ряд ученых (А. Д. Ганюшкин, К. М. Дурай-Новикова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, Н. Д. Левитов, Н. М. Назарова, К. К. Платонов, В. А. Сластенин, Д. Н. Узнадзе и др.). Готовность к деятельности определяется как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение.

В психолого-педагогической литературе предлагается несколько точек зрения относительно понимания терминов «профессиональная» и «психологическая готовность». Согласно первой, профессиональная готовность включает в свою структуру психологическую готовность, т. е. является более широким понятием; представители второго подхода видят обратную связь: в рамках психологической готовности изучают профессиональную; третьи – представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемых на личностном и функциональном уровне.

При изучении психологической готовности исследователи опираются на личностный, функциональный и личностно-деятельностный подходы.

Представители личностного подхода (А. П. Авдеева, Н. В. Бордовская, Я. Л. Коломинский, О. В. Михайлов, А. А. Реан, С. И. Розум, Е. В. Шипилова и др.) под психологической готовностью понимают устойчивые особенности человека (убеждения, взгляды, черты характера), а также ситуативные психологические состояния (бдительность, собранность), которые проявляются в трудовой деятельности. Они развиваются и совершенствуются в ходе обучения и осуществления профессиональной деятельности. Исходя из этого, готовность также может определяться как сформированность профессионально важных качеств, от которых зависит успешность деятельности.

В рамках функционального подхода психологическая готовность к деятельности рассматривается как психическое состояние, благодаря которому происходит мобилизация всех психофизиологических систем

организма, позволяющих человеку эффективно выполнять деятельность (В. А. Алаторцев, М. И. Дьяченко, Е. П. Ильин, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. А. Пономаренко, В. Н. Пушкин и др.).

Оба подхода отражают две взаимосвязанные стороны по сути одного многообразного явления, так как понятие «готовность» нельзя сводить только к обеспечению «настроя» на деятельность, или к набору профессиональных умений и навыков, или к психическому состоянию.

Решением возникшего противоречия в определении феномена психологической готовности является использование личностно-деятельностного подхода. Основные теоретические положения данного подхода были сформулированы Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым.

В рамках личностно-деятельностного подхода готовность к деятельности понимается как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций.

Большинство исследователей, придерживающихся данного подхода в определении психологической готовности, трактуют данный феномен как системно-структурное образование. Не отрицая целостного состояния готовности, К. М. Дурай-Новикова считает, что оно «не самостоятельное однородное качество, а скорее, синдром, система свойств, обусловленных всей структурой личности» [1, с. 75].

Проблема психологической готовности к деятельности в современных условиях приобретает новое звучание. Возрастающая значимость информации и информационных технологий актуализирует особый вид психологической готовности – готовности к использованию информационных технологий.

Выпускник учреждения высшего образования сегодня попадает в условия, когда наряду с расширением возможностей доступа человека к знаниям синхронно происходит резкое увеличение объема необходимой для усвоения информации; быстрое устаревание знаний в связи с ускоренными темпами развития научно-технического прогресса и т. п.

В сложившихся условиях будущему специалисту уже недостаточно быть просто компетентным в области информационных технологий: владеть разносторонними знаниями об информационных процессах и уметь применять их на высоком профессиональном уровне в рамках своей специальности. Ему объективно необходимы особые личностные качества, позволяющие эффективно использовать информационные технологии [2].

В связи с этим закономерно возрастает интерес исследователей к изучению отдельных аспектов формирования готовности к использованию информационных технологий как основы информационной

культуры личности (И. М. Андреева, С. Г. Антонова, А. И. Арнольдов, Ю. С. Брановский, Д. Бэлл, М. Г. Вохрышева, Н. И. Гендина и др.).

Психологическую готовность к использованию информационных технологий с точки зрения личностного подхода можно рассматривать как особенности отношения к новым знаниям, новой информации; личностные качества, способствующие эффективному использованию на практике информационных технологий (внимательность, тщательность анализа новой информации и др.).

С точки зрения функционального подхода, психологическую готовность к использованию информационных технологий можно рассматривать как психическое состояние сосредоточенности и избирательно-го восприятия полезной информации.

Личностно-деятельностный подход ориентирует нас на те личностные качества, которые обеспечивают человеку возможность эффективного практического использования информационных технологий.

Целью нашего исследования, которое базировалось на личностном подходе к психологической готовности к использованию информационных технологий, было оценить субъективную психологическую готовность выпускников УВО к использованию информационных технологий.

Выборочную совокупность исследования составили 57 студентов и слушателей курсов повышения квалификации учреждений высшего образования г. Гомеля (УО «Гомельский государственный медицинский университет», УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» и др.). Средний возраст опрошенных составил 28 лет (более 75 % – моложе 30 лет).

В нашем исследовании испытуемые должны были отметить на отрезке позицию, которую, как им представляется, они занимают между двумя дихотомическими конструктами. На первом этапе исследования мы предложили испытуемым дать общую оценку необходимости использования информационных технологий в быту и профессиональной деятельности. На втором этапе респондентам нужно было оценить, насколько часто они сами используют информационные технологии. И, наконец, третий этап был посвящен самооценке своей информационной компетентности – степени удовлетворенности своим уровнем владения информационными технологиями.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы и обобщения:

- участники исследования оценивают необходимость использования информационных технологий при выполнении профессиональных обязанностей (7,05) в среднем выше, чем в быту (5,89); при этом, лишь незначительное количество участников исследования считают, что без компьютера можно эффективно работать (7 %) и отдыхать (23 %);
- практически постоянно используют в повседневной жизни компьютер 82 % опрошенных, и только 5 % указали, что не используют или редко используют информационные технологии;

- уровень удовлетворённости своей компетентностью в области информационных технологий можно определить как средний, что может говорить о недостатке у респондентов знаний, умений и навыков в области информационных технологий при осознании важности информационной компетентности личности в современных условиях.

Таким образом, в условиях информатизации общества возрастают требования к подготовке специалистов, повышению уровня информационной компетентности выпускников УВО, что с необходимостью предполагает формирование у них психологической готовности к использованию информационных технологий.

Выявленная статистически значимая взаимосвязь между частотой использования информационных технологий и самооценкой уровня своей информационной компетентности позволяет определить в качестве ориентира для совершенствования учебного процесса в учреждениях высшего образования расширение сферы использования информационных технологий. Современные информационные системы в учреждениях высшего образования, как правило, внедряются для оптимизации учебного процесса (электронные учебно-методические комплексы, системы тестового контроля знаний и др.). Однако мотивация к освоению и использованию электронных средств обучения есть, прежде всего, у преподавателей, специалистов по контролю знаний и других работников системы образования. Проведенное нами исследование показывает, что молодые специалисты нуждаются в специальных умениях и навыках использования специальных информационных систем, компьютерных программ, которые могли бы повысить эффективность их будущей профессиональной деятельности, оказались бы полезны в быту.

Список использованных источников

1. Дурай-Новикова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов и педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / К. М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 48 с.

2. Печерская, С. А. Теоретико-методологические основы готовности студентов к использованию информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / С. А. Печерская. – Сочи, 2007. – 40 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

И. С. Зайцев

Академия последипломного образования, Минск, Беларусь

Материалы отражают авторскую позицию во взгляде на состояние дополнительного образования на современном этапе развития педагогической мысли. Изложены точки зрения на положение дел в процессах переподготовки кадров специального образования и повышения квалификации. Представлены возможные позиции улучшения качества дополнительного образования взрослых.

Materials reflect the author's position in view of the state of additional education at the present stage of development of educational thought. The point of view on the situation in the re-training of special education and training processes. Given an opportunity to improve the position of additional adult education.

В настоящем обсуждают вопросы в отношении не знаниевого, а именно компетентностного подхода в системе образования, осуществляя расклад этой номинации на множество различных составляющих и активируя понятие «профессиональные компетенции». Ведущей дидактической задачей современного образования стал вопрос актуализации компетентностного подхода. Не будем останавливаться на анализе означенной ситуации (он качественно проведен в научной работе В. С. Сенашенко [1]), а представим положение в структуре переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров с позиции понимания профессиональной компетентности как целостной, «недробленной» научной единицы.

Профессиональная компетентность, прежде всего, подразумевает хорошее владение знаниями и обладание качественным практическим опытом в определенной области. Процесс повышения квалификации специалистов и есть совершенствование их профессиональной компетентности. В отношении переподготовки кадров специального образования речь идет о формировании профессиональной компетентности. В обоих случаях имеем дело с формированием и совершенствованием теоретического и практического потенциала специалистов в области коррекционной педагогики. Повышение квалификации педагогических кадров и переподготовка схожи в том, что в обоих случаях присутствует широкое включение в образовательный процесс качественно новых данных из изучаемой области. Однако, если подобное включение в случаях повышения квалификации имеет опору на предшествующий и теоретический, и практический запас, то при переподготовке, даже при учете практической «разномастности», речь в основном — об овладении новым содержательным арсеналом.

На данном этапе процесс переподготовки в структуре коррекционной педагогики предполагает лишь заочную форму обучения. Подобная ситуация ставит под сомнение саму возможность полноценного формирования профессиональной компетентности. Такое предположение вполне обосновано. В первую очередь наблюдается катастрофический недостаток времени, так как заочная форма значительно во временном отношении уступает очной. Приходится до возможного минимума сокращать рассматриваемый в визуальном формате материал, полагаясь по преимуществу на самостоятельную работу слушателей. Не соблюдается то, что ученик приобретает более совершенное знание именно при личных контактах с учителем. Относительно сносно подобная ситуация выглядит в отношении тех, кто в качестве первого получил психолого-педагогическое образование, которое можно принять за основу организации процесса переподготовки в области коррекционной педагогики.

При этом право поступления на переподготовку в упомянутой области имеют и специалисты с высшим образованием из совершенно других отраслей знаний. В такой ситуации переподготовка выглядит как первичное обучение, включающее самые основы педагогической науки. Материал же для рассмотренных контингентов преподносится в одинаковом объеме, что по логике должно предполагать наличие хоть какого минимума психолого-педагогических знаний. На практике – требование реализации одного ко всем подхода, не ориентированного на индивидуальную подготовку каждого. Другими словами – игнорирование в процессе обучения индивидуально-личностной составляющей процесса переподготовки кадров в сфере коррекционной педагогики.

В области повышения квалификации опять же проблема, по мнению автора, – в отводимом времени. Состояние современной педагогической мысли требует перманентного рассмотрения самой широкой сферы профессиональных вопросов. Повышение квалификации в силу отводимых сроков не в состоянии обеспечить подобную практику. Включение в план довольно-таки развернутого спектра несомненно значимых проблем приводит к их поверхностному отражению. Некоторые важные аспекты попадают в категорию «лишь упомянутых». В практике дополнительного образования взрослых существует такое понятие, как «входная диагностика», ориентированное на выявление знаниевых запросов слушателей, количество которых – в районе 30 человек, иногда – больше. Сказанное позволяет охарактеризовать входную диагностику исключительно как формальную позицию. Социальные заказы слушателей совершенно различны, что объяснимо и практическим стажем, и преобладающим контингентом детей, с которыми работают слушатели, и, конечно, предшествующей подготовкой, состоянием знаний и умений. Можно, конечно, определить основные позиции, вызывающие интерес у большинства, но все равно будут те, кто рассчитывал на иной материал. При любом положении – наличие неудовлетворенных процессом повышения квалификации. Такая ситуация в какой-то мере могла бы быть решена при условии достаточного временного отрезка.

Представленная позиция – сугубо субъективна. Более значима проблема повышения качества дополнительного образования взрослых в данности. Наиболее реальным на текущий момент представляется разрешение доступа к переподготовке лицам, имеющим специальности, предусматривающие хоть какой объем сведений из области психолого-педагогических наук. В планировании превалирующим количеством часов представлять науки, входящие в непосредственную профессиональную сферу будущих специалистов. В системе повышения квалификации ориентировать внимание на увеличение количества курсов, направленных на детальное изучение какой-либо одной темы, что позволит углубленно освоить заинтересовавший вопрос.

Список использованных источников

1. Сенашенко, В. С. Компетенции в образовании / В. С. Сенашенко // Обучение в течение жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ: Материалы I Межвуз. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 22 мая 2013 г. – М.: РУДН, 2013. – С. 38–46.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Захарова

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск, Беларусь

В данной статье поднимаются проблемы, связанные с переподготовкой педагогических работников в системе дополнительного образования взрослых в условиях инклюзивного образования.

In this article raised issues related to the retraining of teachers in the system of supplementary education in inclusive education.

Современная образовательная политика – политика инклюзивного образования – требует создания нового продуманного содержания образования, которое бы создавало высокую мотивацию всем обучающимся и предпосылку для успеха в последующей жизни, а также вносило существенный вклад в дело развития гуманного, основанного на равноправии, общества.

В нашей стране ведется поступательная работа по переходу к инклюзивному образованию. Вносятся соответствующие изменения в Кодекс Республики Беларусь об образовании [5], принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [4].

Инклюзивное образование определяется как обучение и воспитание, в процессе которых образовательные потребности всех учащихся, в том числе с особенностями психофизического развития (здесь и далее – ОПФР), удовлетворяются в учреждениях образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого учащегося. Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная личность со своими интересами, способностями и потребностями, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, поддержку во всех своих начинаниях. Изменение подходов от изоляции к интеграции лиц с ОПФР в обществе создает условия для предотвращения «социального вывиха». Вместе с тем, неповторимая уникальность духовного внутреннего мира человека с особенностями психофизического развития для большинства

членов общества остается *terra incognita* [1]. Все изложенное предполагает, что в системе дополнительного образования взрослых, уже на данном этапе необходимо переосмыслить содержание переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих кадров в условиях инклюзивного образования.

Исследования показывают, что будущие педагоги имеют недостаточную подготовку к работе с детьми с ОПФР и их семьями [6]. *De facto*, на переподготовку приходят слушатели с высшим образованием (гуманитарным), но с разным опытом работы в учреждениях дошкольного образования или вовсе без него, с квалификационной категорией и без аттестации. И, что естественно, влечет за собой некоторые проблемы: незнание или недостаточная осведомленность основных психолого-педагогических характеристик детей до семи лет, особенностей воспитанников разных нозологических групп (с сенсорными, речевыми, интеллектуальными, двигательными, психическими и эмоциональными нарушениями), отсутствие опыта работы с детьми с ОПФР. Слушателям не известны потенциальные возможности детей с особенностями развития и их образовательные потребности, непонимание сути инклюзивного образования, слабое осознание личной воспитательной роли в обучении детей с особыми образовательными потребностями, низкая диагностическая культура, устаревшие психолого-педагогические методики и др.

Перечисленные проблемы обуславливают использование нового подхода к профессиональной подготовке педагогических работников, ориентированной на совершенствование теоретической и практико-ориентированной направленности курса педагогики и педагогической практики в классическом университете. Важно создать условия не только для усвоения педагогического знания, но и содействовать формированию у будущего специалиста гуманистической жизненной позиции, определяющей профессиональную ориентацию, тип поведения и деятельности.

На наш взгляд, полезно разработать и включить в теоретическое содержание учебных дисциплин переподготовки сведений по вопросам инклюзивного образования, которое различно по направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных возможностей и потребностей. Инклюзивное образование предполагает «применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели – качество и результат – достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с особыми образовательными потребностями» [2, с. 43]. На практических и лабораторных занятиях, в период педагогической стажировки необходимо широко использовать интерактивные занятия, вводить в

качестве необходимого практического компонента сравнительную диагностику продуктов и самого процесса деятельности детей (нормально развивающихся и с особенностями психофизического развития), обучать будущих специалистов общению и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса и т. д.

В условиях инклюзивного образования, подготовка слушателей специальности «Дошкольное образование» системы переподготовки должна обогатиться коррекционной составляющей. В ее содержание необходимо ввести не только знакомство с дошкольной педагогикой и детской психологией, но и основы коррекционной педагогики специальной психологии, методику коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции, специальные методики воспитания и обучения воспитанников с особыми образовательными потребностями. Необходимо подготовить педагогов (воспитателей), на данный момент работающих в учреждениях дошкольного образования, к использованию в своей профессиональной деятельности коррекционно-педагогических приемов и способов работы с детьми с сенсорными, двигательными, интеллектуальными и другими нарушениями.

Список использованных источников

1. *Захарова, Ю. В.* Развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью как субъекта изобразительной деятельности / Ю. В. Захарова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: материалы I респ. науч. конф. (с междунар. участием) (Гродно, 25–26 окт. 2012 г.) / ГРГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Михалкович (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 235–238.
2. *Захарова, Ю. В.* Переосмысление содержания переподготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Захарова // Повышение квалификации и переподготовка: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 12 нояб. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: И. В. Шеститко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 74–78.
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова [и др.]. – Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2013. – 255 с.
4. Приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/>. – Дата доступа: 08.09.2015.
5. Проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academy.edu.by/files/Kodex%20PB-izm_proekt.pdf. – Дата доступа: 02.06.2014.
6. *Сманцер, А. П.* Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8–12.

СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО- ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

*Т. С. Зыбалова, Е. С. Игнатович,
Н. Ю. Достанко, М. А. Савченко*

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь
Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Статья посвящена современным проблемам, связанным с получением высшего медицинского образования: огромные объемы материала и необходимость дальнейшего расширения и углубления университетского образования с одной стороны и потеря заинтересованности в обучении и информационный перегруз с другой стороны. Подчеркивается первостепенное значение мотивации для эффективного обучения, основанного на личностно-ориентированном подходе.

The present article is devoted to the current issues related to the higher medical education: the huge information scope and the necessity of further broadening and intensification of the university education on the one hand and the loss of learning interest and the informational overload on the other hand. The paramount importance of the motivation for the effective education is emphasized, the personality-oriented approach to the education is grounded.

Современное обучение в медицинском ВУЗе столкнулось с большим количеством проблем. Огромное количество информации, которую нужно пропустить через себя. Минимум времени, которое уделяется на прохождение профильных дисциплин. Отсутствие желания учиться у студентов. Это факты.

Высшее университетское образование – это разностороннее образование, это философский подход, это широкий взгляд на будущую профессию. Это огромное количество дисциплин, которое требуется изучить. Иногда может показаться, что среди них не очень много тех, которые потребуются в реальной каждодневной практике. Но это действительно нужно, потому что это другой уровень образования, другой уровень решения вопросов. Врач – не фельдшер. Хороший фельдшер вполне способен справиться с любой стандартной задачей технично и профессионально, в конце концов для этого и существуют алгоритмы и протоколы. Хороший врач – это уровень намного выше мастерского, отрабатывающего стандартную технологию на конвейере, это возможность решать нестандартные задачи, это творческий, думающий подход к больному человеку. И это те требования к высшему образованию, которые ставит Болонский процесс. И это возможно только при изучении широкого круга смежных дисциплин, разносторонней образованности.

В настоящее время мы явно наблюдаем ситуацию, когда получивший высшее университетское образование врач не может решать простейшие задачи: найти контакт с пациентом, определить цели своей

работы с ним и цели, которые ставит пациент, обращаясь за помощью (пусть и неосознанно), сопоставить их и привести к общему знаменателю, удовлетворяющему все заинтересованные стороны, мотивировать пациента к сотрудничеству в решении его проблем, демонстрирует явную растерянность в применении простейших навыков общения. Огромное количество жалоб пациентов связано именно с этой проблемой [1; 2]. И это не навыки узкой специализации или знания медицинских дисциплин. Это навыки, относящиеся к психологии, этике, философии. Кроме того, следует отметить, что при современном уровне узкой специализации, давшей возможность обеспечения высокого качества в конкретной области знаний, все новое в настоящее время рождается только на стыке дисциплин, когда идеи и подходы, разработанные в одной области, находят неожиданное полезное применение в совершенно другой. И это еще один довод в пользу разностороннего университетского образования.

С другой стороны, такое огромное количество информации явно способствует перегрузке. Мы и так страдаем от информационной перегрузки, как правило, нам не нужно слишком много информации. Внимание работает так, что 98 % поступающей информации оно отбрасывает в пользу осознания оставшихся 2 %. Наши студенты уже привыкли к тому, что успеть прочитать все, что нужно к занятию, невозможно. Они практически поголовно смирились с тем, что «сколько не учи – все равно дурак будешь». Активное стремление к обучению отсутствует к 4-му курсу у подавляющего большинства студентов. Хотя на этом фоне выделяются отдельные личности, у которых, как ни странно, хватает времени, есть желание осваиваться в горах информации, находить там нужные ответы, их не пугает объем изучаемого, у них есть какой-то свой интерес учиться. Этих студентов, как правило, характеризует внутреннее стремление к изучению дисциплин, и они явно получают удовольствие от процесса обучения, в отличие от своих коллег, которые обреченно идут делать то, что требует преподаватель, стремясь при малейшей возможности вернуться к тому, что их действительно интересует в конкретный момент времени. Возникает вопрос – почему это так? Ответ очевиден: только внутренняя мотивация, основанная на получении удовольствия от того, что делаешь и можешь сделать, способна подвигнуть человека преодолевать препятствия и двигаться вперед, несмотря на трудности.

Где взять ее? Это вопрос, стоящий перед студентами, но они, по видимому, в большинстве своем, его решить не могут, учитывая то положение дел, которое имеется сегодня. Хотя изначально определенная мотивация у них была, иначе они просто не оказались бы на своем месте. Правда, эта мотивация была разной: у кого-то это было желание родителей, у кого-то – желание быть как кто-то очень значимый в окружении, у кого-то – стремление вылечить неизлечимую болезнь близкого родственника, а у кого-то и просто – не было другого выбора, так как

другие дисциплины (например, технические), в школе получались хуже [4]. А вот к середине обучения (тот самый пресловутый «медиум») от этой первоначальной мотивации остаются в основном «рожки, да ножки». Как развить новую мотивацию? Чтобы человек стремился стать профессионалом в своем деле? Это вопрос к преподавателю сегодня. Самый важный вопрос, потому что без этого получить на выходе думающего и развивающегося дальше самостоятельно специалиста невозможно.

Как обучать качественно? Если считать, что качество – это конечный результат, то, что человек может самостоятельно делать по окончании процесса обучения, то мы опять приходим к мотивации. Можно просто презентовать информацию и надеяться на то, что, может быть, что-то будет освоено и усвоено. Но всегда еще есть вопрос о качестве того материала, что презентуется для изучения. Можно запихивать в человека информацию целенаправленно определенными приемами и методиками, но это все равно будет просто скопище данных, которые неизвестно когда и как применять в конкретной ситуации. А значит, даже при очень большом объеме усвоенной информации она останется по большей части не востребованной, рождая при этом чувство непризнанности («я же так много знаю, а меня не ценят»), или потребует больших затрат сил и времени, чтобы научиться ее применять для решения своих задач, что может привести к тому, что задача так и будет заброшена на полпути. Когда же человек учится с желанием, сам добывает и структурирует знания, получая при этом удовольствие, то он точно знает, где ему что найти, он начинает понимать, на что стоит тратить время, а что – бесполезный информационный мусор. Ему легко воспользоваться знаниями для решения своих задач, а не делать вид, что он все умеет, и ждать, когда его некомпетентность разоблачат. То есть мотивация – это еще и способ избежать информационного перегруза, а также получить практически применимые знания.

Поэтому основная задача образования сегодня – это вызвать у человека интерес и желание, мотивировать его, развить навыки пользования своими способностями и возможностями для решения новых задач, своих задач, а также и помочь ему разобраться и разложить полученную информацию по полочкам.

Как решить эту задачу? Возможно, стоит отталкиваться от преподавателя. Хорошо известно, что если преподаватель любит свой предмет, искренне увлечен им, то и ученики его, как правило, более успешно осваивают предмет. Но таких преподавателей мало и задачу образования в большом масштабе это не решает. Тем более, что успешно у него будут обучаться только те, кто резонирует с его типом личности, у кого такой же интерес. А можно отталкиваться от обучаемого, ведь все равно речь идет о научении эффективному самообразованию, и попробовать помочь студенту найти то, что будет мотивировать именно его, а значит, будет приносить удовольствие изначально. По всей видимости, мы стоим перед тем, чтобы сделать образование более личностно-ориентированным,

учитывающим особенности восприятия и обучения каждого конкретного обучаемого или, по крайней мере, определенного типа личности. А значит, подходы и методы следует искать в дополнительном обучении преподавателей ВУЗов психологии, личностному типированию и навыкам работы с разными психотипами [3], применению техники символического моделирования [5] для мобилизации внутренних ресурсов личности.

Таким образом, представляется, что формирование новой, осознанной мотивации у взрослых людей, получающих высшее образование, основанной на глубинных особенностях конкретной личности, сможет заложить надежный фундамент для формирования широкообразованного, думающего, ответственного, практикоориентированного и саморазвивающегося специалиста.

Список использованных источников

1. Врач – пациент: общение и взаимодействия / пер. с англ. Р. А. Евсегнеева; ВОЗ. Отдел психического здоровья. – Женева; Амстердам; Киев: Ассоциация психиатров Украины, 1996. – 54 с.
2. Дуброва, В. П. Некоторые аспекты психологической подготовки врача к терапевтическому взаимодействию с пациентом / В. П. Дуброва // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 62–66.
3. Каммероу, Дж. М. Ваш психологический тип и стиль работы / Дж. М. Каммероу, Н. Д. Баргер, Л. К. Кирби; пер. с англ. А. Багрянцевой. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.
4. Пчелина, И. В. Профессиональная ориентация в подготовке врачей: учеб.-метод. пособие / И. В. Пчелина, В. Г. Дьяченко. – Хабаровск: Изд. центр ДВГМУ, 2004. – 145 с.
5. Салливан, У. Чистый язык и символическое моделирование / У. Салливан, Д. Рэз. – М.: Изд-во Велигор, 2011. – 252 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В. И. Казаренков

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

П. Прокоп

Карлов университет, Прага, Чехия

В статье представлен материал, характеризующий значимость педагогического взаимодействия в процессе дополнительного образования взрослых. Выделены основные теоретические и методические положения по взаимодействию педагога и слушателей в системе дополнительного образования взрослых; определены этапы и условия эффективной реализации данного процесса в системе дополнительного образования.

The article presents data characterizing the significance of pedagogical interaction in the process of further education for adults. The basic theoretical and methodical principles of the interaction between the teacher and the students in the system of

further education for adults are highlighted; the milestones and conditions for effective implementation of this process into the system of further education are defined.

Центральным процессом подготовки специалиста в системе дополнительного образования является процесс взаимодействия преподавателей и слушателей. Данный процесс выступает индикатором профессиональной компетентности преподавателя. В системе дополнительного образования педагог выступает и как организатор различных видов и форм совместной деятельности со слушателями, и как субъект управления процессом педагогического взаимодействия. Позитивные отношения с аудиторией взрослых людей позволяют осуществлять данную работу мотивированно, на уровне полноценного партнерства.

Занятия в системе дополнительного образования организуются в трех основных формах: массовой, групповой, индивидуальной. Каждая из этих форм имеет свои достоинства и недостатки в педагогической коммуникации. Массовая работа позволяет преподавателю вступать во взаимодействие с большим количеством слушателей, но устойчивые контакты и сотрудничество участников совместной деятельности друг с другом затруднены. Индивидуальная же работа ограничивается взаимодействием педагога и слушателя. Групповая работа позволяет преподавателям и слушателям вступать в интенсивное формальное и неформальное, деловое и дружеское взаимодействие, кооперировать свои усилия для решения совместных задач, преодолевать возникающие межличностные противоречия. Творческий потенциал группового взаимодействия достаточно велик и его эффективное использование зависит от умелого управления. Совместная деятельность приобретает личностно значимый смысл для ее участников, стимулируя обмен знаниями, взглядами, ценностями, опытом. Групповая работа расширяет возможности массовой и индивидуальной деятельности слушателей. Она удовлетворяет индивидуальным и социальным потребностям взрослых людей.

Значимость коммуникативного потенциала групповой работы слушателей проявляется через деловое непосредственное общение взрослых людей, активизация самостоятельной познавательной деятельности, формирование у них опыта управления и самоуправления, опосредованное руководство педагога, стимулирование интереса к самопознанию, потребности в самореализации. В групповой деятельности реально развитие лидерских способностей слушателей. Лидерство здесь реализуется как на формальном, так и на неформальном уровнях. Лидерство в системе дополнительного образования может проявляться как стабильно, так и ситуативно. Практически каждый участник может стать лидером. Кроме того, преподаватель в данной работе может успешно делегировать слушателю функции формального руководителя в многочисленных формах совместной деятельности.

В системе дополнительного образования преподавателю удастся качественно решать проблемы развития у взрослых опыта взаимодей-

ствия с природно-социальным миром, становлении потребности в самосовершенствовании и самореализации личностного и профессионального потенциала [1–3]. Решение этих проблем позволяет активизировать формирование у слушателей творческого стиля жизнедеятельности. Взаимодействие в системе дополнительного образования характеризуется доминированием опосредованного управления личных видов деятельности слушателей, что стимулирует развитие у них самостоятельности и инициативы, опыта совместного решения поставленных перед ними задач. Взаимодействие преподавателя и слушателей в системе дополнительного образования создает открытость педагогического процесса, позволяет интенсивно интегрировать творческую деятельность преподавателей и слушателей.

Среди всего многообразия условий успешного взаимодействия преподавателя и слушателей в системе дополнительного образования можно выделить следующие: знание возрастных особенностей слушателей; знание интересов и потребностей слушателя, его ценностей и идеалов; умение общаться со взрослыми людьми творчески, нешаблонно; уважение взрослого человека и его интересов и потребностей; умение становиться на его позицию; способность вести себя с слушателями естественно, непринужденно; способность выявлять у них как можно больше положительных сторон личности; умение управлять собой, своим поведением, чувствами; постоянное стремление педагога к самосовершенствованию (психофизическому, социокультурному, духовно-нравственному, профессиональному).

Преподавателю целесообразно знать атмосферу жизнедеятельности взрослых людей. Во взаимодействии важно учитывать их пол, национальность, отношение к религии, социальное положение, состояние здоровья. Преподавателю целесообразно знать их увлечения. Объемная информация о слушателях помогает педагогу наметить оптимальные пути развития взаимоотношений с ними, научно обосновать выбор содержания, методов и средств обучения взрослых людей, качественно реализовать педагогические цели и задачи.

Успешное обучение взрослых в системе дополнительного образования возможно, если преподаватель качественно владеет следующими коммуникативными умениями: располагать взрослых людей к общению, презентовать себя, рефлексировать, адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности каждого слушателя, прогнозировать развитие межличностных отношений, использовать психологические средства (вербальные, невербальные, проксемические) и механизмы коммуникативного воздействия (заражение, внушение, убеждение); утверждать личностное достоинство каждого слушателя, организовывать творческое сотрудничество со слушателями, инициировать благоприятный эмоциональный климат общения; быть эстетически выразительным, активизировать у слушателей оптимистическое мироощущение, переживание радости общения.

Можно выделить пять этапов педагогического взаимодействия: моделирование предстоящего взаимодействия; вступление во взаимодействие; непосредственное управляемое взаимодействие (центральный процесс); выход из взаимодействия; анализ проведенного взаимодействия и оценка его результативности [1; 2].

На этапе моделирования предстоящего общения преподавателю целесообразно иметь не просто объемную информацию о слушателе, но обнаружить параметры предстоящего взаимодействия, оценив не только личностные особенности взрослого человека, но и его эмоционально психологическое состояние.

На этапе «вступление во взаимодействие» закладывается фундамент отношений между педагогом и слушателями. Преподавателю целесообразно проявить внимание к слушателям, не спровоцировать конфликт с ними. Не менее значим этот этап для взрослых, когда и они первично «презентуют себя». На данном этапе взаимодействия преподавателю целесообразно сконцентрировать внимание на трансляции культурного потенциала своей личности, «мажорного» состояния оптимизма, уверенности, благожелательности.

Основная часть педагогического взаимодействия различна по времени, характеру деятельности и стилю взаимоотношений между участниками таковой, особенно. Многообразие форм и способов организации обучения стимулирует педагога к творческому интенсивному развитию общения со слушателями. На этом этапе обнаруживается степень реализации педагогических замыслов, проектов, перспективы использования созданной педагогом модели совместной со слушателями деятельности. Здесь же наиболее зримо просматривается характер взаимоотношений между педагогом и слушателями, способность педагога научно обоснованно управлять учебной работой и общением со взрослыми людьми. Педагогу целесообразно еще на этапе моделирования взаимодействия продумать способы стимулирования творческой активности и самостоятельности слушателей, учесть их интересы и потребности. На данном этапе чрезвычайно значима оценка аудиторией взрослых людей содержательности, эмоциональности и перспективности совместной деятельности.

Весьма значимым для результативности процесса взаимодействия является выход педагога из взаимодействия со слушателями. Успешно завершённое занятие должно сопровождаться содержательным подведением итогов, оценкой и анализом интеллектуального труда взрослого человека.

Процесс педагогического взаимодействия завершается тщательным анализом преподавателем результатов проведенного взаимодействия. Целесообразно проанализировать и оценить успешность своих действий в совместной со слушателями работе.

Показателями эффективного взаимодействия преподавателя со взрослыми людьми в системе дополнительного образования выступают качество обучения слушателей, атмосфера творческого поиска, эмоционально-познавательная активность слушателей, удовлетворенность

общением и преподавателя, и слушателя. Человеческие партнерские отношения педагога и взрослых слушателей, стимулируют у взрослого человека потребность в самосовершенствовании.

Список использованных источников

1. Казаренков, В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Педагогика. – М.: Российская академия образования, 2000. – № 5. – С. 64–69.
2. Казаренков, В. И. Технология и искусство педагогического взаимодействия / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – № 2. – С. 265–269.
3. Кудинов, С. И. Системная модель самореализации личности / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – № 1. – С. 28–37.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ НОВОЙ ВЕРСИИ

В. М. Калюта, Е. А. Лешова

Белорусский государственный институт повышения
квалификации и переподготовки кадров по стандартизации,
метрологии и управлению качеством, Минск, Беларусь

Рассматриваются вопросы повышения качества и конкурентоспособности образовательных услуг и перехода на новую версию СТБ ISO 9001-2015.

This article consider issues of improving quality and competitiveness of educational services and transition to a new version ISO 9001.

Понятие инноваций в учреждениях образования тесно связано с проблемой обеспечения и совершенствования качества образования и образовательных услуг. Общеизвестным инструментом повышения качества и конкурентоспособности продукции, работ, услуг организации (в том числе образовательных услуг) является результативная и эффективная система менеджмента, охватывающая все направления деятельности организации с учетом требований международных стандартов.

Сегодня многие учреждения образования, в том числе системы дополнительного образования взрослых Республики Беларусь имеют сертификаты соответствия требованиям СТБ ISO 9001-2009.

За период применения стандарта ISO 9001 произошли существенные изменения в мировой практике менеджмента, окружающей деловой среде, накоплены новые знания, появились новые стандарты на системы менеджмента. Современная стратегия управления провозглашена как стратегия устойчивого развития, что базируется на тех-

нологиях постоянного улучшения деятельности и быстрой адаптации к активно меняющейся среде.

С 1 марта 2016 г. Постановлением Государственного Комитета по стандартизации Республики Беларусь от 14 декабря 2015 г. № 58 утверждены и введены в действие государственные стандарты Республики Беларусь СТБ ISO 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» и СТБ ISO 9001-2015 «Системы менеджмента качества. Требования».

Основными отличиями новой версии стандарта СТБ ISO 9001-2015 являются:

- изменение структуры стандарта;
- большая совместимость требований с деятельностью организаций, оказывающих услуги;
- требование по определению и мониторингу контекста организации;
- ориентация на все заинтересованные стороны, относящиеся к системе менеджмента качества (СМК) организации;
- усилен акцент на процессный подход к менеджменту, требование поддерживать и сохранять документированную информацию по процессам;
- усилен акцент на лидерство;
- интеграция требований к СМК в бизнес-процессы организации;
- гибкий подход к документированию;
- мышление, основанное на рисках;
- внесен раздел «Знания организации».

Переходный период определен до 14 сентября 2018 г., с 15 сентября 2018 г. все сертификаты, выданные по СТБ ISO 9001-2009 будут недействительны.

РУП «Белорусский государственный центр аккредитации» (БГЦА) разработана Политика по переходу на СТБ ISO 9000-2015, в соответствии с которой организация должна разработать программу перехода и согласовать ее с Органом по сертификации.

Перечислим основные мероприятия «Программы работ по внедрению новой версии СТБ ISO 9001-2015»:

1. Провести обучение по новой версии СТБ ISO 9001-2015 руководителей, специалистов, внутренних аудиторов.
2. Создать рабочую группу по внедрению СТБ ISO 9001-2015.
3. Провести анализ действующей СМК, определить необходимость в доработке на соответствие СТБ ISO 9001-2015.
4. Определить контекст организации (внутренние внешние факторы, влияющие на деятельность организации), заинтересованные стороны организации и их требования.
5. Разработать (актуализировать при необходимости) стратегию развития организации.
6. Провести анализ организационной структуры и распределить ответственность за реализацию требований СТБ ISO 9001-2015.
7. Уточнить область применения СМК.

8. Уточнить матрицу распределения ответственности с учетом СТБ ISO 9001-2015.

9. Актуализировать положения о подразделениях, должностные и рабочие инструкции.

10. Разработать перечень документированной информации в соответствии с СТБ ISO 9001-2015, назначить ответственных за их ведение.

11. Провести анализ и актуализацию политики в области качества и целей в области качества с учетом стратегии развития организации.

12. Разработать мероприятия по достижению целей в области качества

13. Пересмотреть перечень процессов, необходимых для СМК.

14. Обеспечить актуализацию процессов СМК с учетом СТБ ISO 9001-2015.

15. Провести внутренний аудит СМК на соответствие новой версии СТБ ISO 9001-2015.

16. Разработать и выполнить мероприятий по результатам внутреннего аудита.

17. Обеспечить рассмотрение на совещаниях у руководителя организации ход выполнения мероприятий по переходу на новую версию СТБ ISO 9001-2015.

18. Провести анализ готовности СМК к сертификации на соответствие новой версии СТБ ISO 9001-2015.

19. Провести сертификацию в согласованные с Органом по сертификации сроки на соответствие новой версии СТБ ISO 9001-2015.

Переход на новую версию СТБ ISO 9001-2015 будет способствовать, как повышению конкурентоспособности выпускников (слушателей), так и достижению устойчивого успеха учреждений образования.

Список использованных источников

1. СТБ ISO 9001-2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.

2. СТБ ISO 9001-2015. Системы менеджмента качества. Требования.

3. Политика БГЦА по переходу на СТБ ISO 9001-2015.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

А. И. Ковалинский, И. В. Шарак

Институт бизнеса и менеджмента технологий
Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь

В настоящее время в период интеллектуализации экономики, повышения ценности и значимости такого понятия, как «потенциал работников», возрастает востребованность услуг по предоставлению дополнительного образования взрослых, что заставляет задуматься о качестве предоставляемых услуг. В статье описывается одно из возможных направлений повышения качества дополнительного образования взрослых.

Presently in the period of интеллектуализации of economy, increases of value and meaningfulness of such concepts as «potential of workers», the highly sought of services increases after the giving of additional education of adults, that compels to be thoughtful about quality of the given services. One of possible directions of upgrading of additional education of adults, is described in the article.

В образовательном сообществе постоянно ведутся дискуссии и споры о качестве образования, какие подходы и технологии следует применять, чтобы поднять его на новый уровень, как определить, кто и с какой целью должен это делать, и каким образом оценить работу в этом направлении. Естественно, под понятием качества знаний в первую очередь подразумевается создание системы качества образования, которая должна включать несколько этапов:

- планирование и постоянное отслеживание изменяющихся потребностей личности и производства, при этом важно проводить работу по этому направлению «на опережение»;
- системное прогнозирование обновления содержания учебных планов;
- разработка и применение структурных моделей, направленных на поддержание непрерывного образования.

Лозунг «учеба через всю жизнь» становится все более актуальным для большинства трудоспособного населения. Поэтому дополнительное образование взрослых с каждым годом становится все популярнее. И здесь для образовательных учреждений, главным фактором, влияющим на качество образования взрослых, является наполняемость современными знаниями учебного плана специальности переподготовки.

В настоящее время существует ряд нормативных документов, регламентирующих разработку, утверждение, применение основополагающей документации специальностей дополнительного образования взрослых: стандартов, типовых планов, учебных планов специальностей, программ дисциплин.

Эти документы, в том числе «Инструкция об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам на основании которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, о порядке их разработки и утверждения» утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь 9 ноября 2009 г. № 70, регламентируют процентное соотношение учебных часов, распределенных по компонентам. Так, при разработке типового учебного плана переподготовки необходимо учитывать следующие процентные соотношения учебных часов, распределенных по компонентам относительно их суммарного количества: гуманитарные и социально-экономические дисциплины – 2–6 %; общепрофессиональные дисциплины и дисциплины специальности – 70–85 %; на стажировку – 10 %,

компонент учреждения образования – 10 % от общего объема часов учебного плана.

Придерживаясь этих ограничений, учебное заведение не в состоянии давать современные знания для быстроизменяющегося рынка труда, например, на официальном сайте Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь <http://www.mintrud.gov.by/ru/rynok> постоянно изменяется статистика по востребованности на рынке труда тех или иных профессий и специальностей.

При большой конкуренции на рынке труда, постоянно развивающейся экономике, в организациях возрастают требования к специалистам в области их знаний и умений, поэтому специалисты, имеющие за плечами высшее образование, стремятся получать дополнительное образование, при этом предъявляя к учебному заведению повышенные требования к современности и качеству получаемых знаний.

Учитывая вышеизложенное, становится понятным, насколько гибко и быстро должно реагировать учреждение образования в построении своей работы: в открытии новых актуальных специальностей, апробации новых знаний через обучающие курсы, внесение новых дисциплин в учебные планы, наполняемости программ, подборе преподавателей, обновлению технической базы и др.

Из анализа перечня существующих специальностей дополнительного образования взрослых, статистики контингента обучающихся видно: чем свободнее учреждение образования при разработке учебного плана, особенно в вузовском компоненте, тем большим спросом пользуются его услуги.

Учреждение образования, работающее на самофинансировании, развивающееся, с хорошей технической базой, с отличной командой профессионалов в состоянии оперативно реагировать на все изменения внешнего мира. Рамки 10 % вузовского компонента давно уже стали тесны при подготовке специалистов, так как не позволяют давать все новое востребованное слушателям. При входе нашей страны в Болонский процесс, настало время пересмотреть многие нормативные акты, тормозящие получение слушателями новых современных знаний. Больше свободы для учреждений образования при формировании учебных планов позволят нашей стране быть более конкурентными на международном рынке образовательных услуг.

Список использованных источников

1. «Инструкция об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам на основании которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, о порядке их разработки и утверждения» утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь 9 ноября 2009 г. № 70.

2. Интернет-сайт Министерства труда и социальной защиты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mintrud.gov.by/ru/rynok>.

ВЕКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ АБИТУРИЕНТОВ НА ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

Е. А. Козлов

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Профессиональная ориентация абитуриентов стала ключевым требованием рынка занятости. Реализация профессиональной ориентации в университете осуществляется поэтапно и имеет ряд проблем. Векторы профессиональной ориентации фиксируют их и указывают этапы конструктивной реализации.

Career guidance of applicants has become the key requirement of the labor market. The implementation of career guidance at the university is carried out in stages and has a number of problems. The vectors of vocational training fix them and indicate the stages of constructive implementation.

Профессиональная ориентация учащейся молодежи для самоопределения в качестве абитуриентов может быть рассмотрена [5; 7] с позиции диагностической, информационной и деятельностной функций. Все они достаточно полно разработаны в теоретическом плане, однако конкретизация работы в каждой профессионально-предметной области все еще недостаточна. На географическом факультете БГУ имеет значительный нереализованный потенциал в разработке и применении организационно-методических мер в рамках отдельных структурных подразделений: от кафедр до студенческих научно-исследовательских лабораторий.

Системная ошибка зафиксированной деятельности состоит в однонаправленном уклоне в восходящем движении «на поступление абитуриента», в то время как возможности нисходящего движения «на привлечение абитуриента» останавливаются на модели «мы – лучше». Нисходящее движение имеет в результате этого ряд проблем и требует конкретной систематизации векторов работы.

Систематизация этих векторов сводится к разрешению задачи понимания механизмов мотивации к поступлению на географический факультет БГУ. Существующая позиция по профессиональной ориентации рассчитана на абитуриента как пассивный объект, на который направлено воздействие – привлечение. Прагматическое выражение цели исследования заключается в том, чтобы предъявить векторы работы по формированию активной субъектной модели интереса к географическим специальностям БГУ.

Анализ фрагментировано сохранившегося с 1968 г. опыта географического факультета БГУ указывает на значительную адаптацию профориентации как деятельности к реалиям 2012–2016 гг. В оперативной трансформации предпринимаемых действий относительно четко выражено несколько поэтапных направлений.

Систематизационно-корректировочный этап, когда основные задачи требовали обобщить и оценить достижения, выявить технические и принципиальные пробелы, формализовать точки соприкосновения с субъектами профориентационной деятельности.

Оценочно-аналитический этап, когда требовалось дифференцировать и зафиксировать меры профориентации в образовательном продукте факультета [4] как уникальный комплекс с конкретными мобилизованными и воспроизводимыми преимуществами, реализуемыми имиджевыми, медийными и прочими активными методами [2]; отойти от доминирования информационной (содержательной) функции профориентации, опираясь на диагностико-консультативную функцию или функцию гибкого управления выбором [6]. Эффективный спектр деятельности акцентировал следующие компоненты [1]:

- информационный: обеспечение достоверной и разнообразной информацией;
- диагностико-консультационный: установление соответствия деятельность – требования – профессия [3];
- развивающий: формирование необходимых компетенций;
- активизирующий: принятие ответственности за построение профессионализма (компетентности).

Обобщающе-синтетический (текущий) этап реализуется в требованиях определить сектора роста деятельности по профессиональной адаптации и отбору. Внутри него сформированы следующие блоки приоритетов:

- взаимодействие с субъектами – социальными партнерами, среди которых родители, учреждения образования, администрации районов и городов, общественные объединения, территориальные службы занятости, филиалы кафедр, базы практик, профильные производственные предприятия;
- консультационно-диагностический: формирование компетенций и профессиональных навыков, вовлечение в профессиональную деятельность, реализация общественных проектов и инициатив в профессиональной сфере, реализация обучающих практик на производстве, осуществление социального партнерства в реализации профессиональных навыков, участие в конкурсах профессионального мастерства, осуществление тренингов, создание дистанционных проблемных площадок, ориентированных на трудоустройство и исполнение потребностей действующего рынка труда;
- адресно-мобилизационный: определение разновозрастных фокус-групп, апробация дистанционного и опосредованного воздействия на широкую онлайн-аудиторию, включающие формирование следующих векторов – укрепление позитивного имиджа географического факультета анимированными средствами, интерактивное

вовлечение абитуриентов в профессиональную деятельность, мотивация студенчества к активным действиям, обеспечение доступа к информации для родителей абитуриентов, актуализация промо-деятельности.

Выявленные при нашем подходе векторы нельзя считать универсальными, поскольку их функциональность носит почти исключительно утилитарный характер. В то же время, они очерчивают, структурируют и отчасти задействуют востребованный потенциал профессиональной ориентации крупного подразделения БГУ – географического факультета. Работа по реализации его потенциала будет возможна при создании интегрированной крупной открытой платформы внутри дистанционной среды. Ее прообраз создан <http://abiturient.bsu.by/>. Однако опосредованное контекстное вовлечение в профессиональную диагностику и адаптацию учащихся из соседних областей все еще вызывает проблемы. Их основной дисбаланс вызван инерцией прева-лирования информационного подхода над субъектным диагностированием, в полной мере учитывающим особенности образовательной среды и персональной готовности абитуриента к профессиональному самоопределению.

Список использованных источников

1. *Глебова, Г. Ф.* Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия / Г. Ф. Глебова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1(5). – С. 119–134.
2. *Ермолович, М. М.* Кейс-метод в формировании активной жизненной позиции студента / М. М. Ермолович, Е. А. Козлов // Метод case-study: сб. науч-метод. стат. Вып. 8 / ред. М. А. Гусаковский; ЦПРО БГУ. – Минск: БГУ, 2011. – С. 99–107. (Современные технологии университетского образования).
3. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов; ред. Н. Д. Эриашвили. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – С. 49–104
4. *Молоткова, Н. В.* SWOT-анализ как основа разработки стратегии развития профориентационной работы образовательной организации в условиях конкурентной среды / Н. В. Молоткова, Е. С. Мищенко // Вестн. Самарск. гос. эконом. ун-та. – 2010. – № 3(65). – С. 52–56.
5. *Пальмова, Е. А.* Диагностическая культура учащихся как предмет исследования / Е. А. Пальмова // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 2(57). – С. 93–95.
6. *Солдатова, С. Д.* Управление довузовской профессиональной ориентацией школьников к педагогической работе / С. Д. Солдатова // Вестн. Якутск. гос. ун-та. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 66–70.
7. *Чистякова, С. Н.* Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19–26.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

О. А. Коряковцева

Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Анализируются возможности применения компетентностного подхода в сфере дополнительного профессионального образования взрослых, акцентируются проблемы оценки сформированности компетенций как результата освоения дополнительных профессиональных программ.

The analysis of the possibility of using the competence approach in the sphere of additional vocational adult education, accentuated the problem of formation of competence assessment as a result of additional professional development programs.

Вследствие актуализации в обществе социальных тенденций постиндустриализма сегодня формируется потребность каждого человека в расширении диапазона профессиональных возможностей, а дополнительное профессиональное образование становится неотъемлемой частью системы непрерывного образования, перманентной профессиональной социализации взрослого человека. Следовательно, актуализируясь на уровне производственно-трудовых отношений, потребность в повышении профессиональной компетенции, в развитии дополнительных профессиональных знаний и навыков становится объективной для каждого работника, планирующего свое профессиональное развитие и карьеру.

Социальное содержание институциональных функций, складывающихся в системе дополнительного профессионального образования, определяется процессом вторичной профессиональной социализации, в ходе которой происходят качественные изменения в подготовленности специалиста к новой трудовой деятельности и существенно повышается потенциал его социальной самореализации.

Несомненный интерес представляет движение от личности к профессии: человек в результате многих лет осмысления своей профессии на все случаи жизни имеет свои, рабочие, выстраданные решения. Происходит создание заново профессиональной модели на базе собственно личностных особенностей и индивидуального опыта – профессионализация [2].

Вместе с тем, необходимо отметить, что современное общество предъявляет к личности требования профессиональной мобильности. И если в предыдущих поколениях ценилось профессиональное постоянство и даже трудовые династии, то сейчас на рынке труда востребован тот, кто может быстро подстроиться под динамично меняющуюся ситуацию в профессиональной сфере, владеет широким

набором компетенций, позволяющим быстро освоить новые виды деятельности или даже сменить профессию. Современный человек меняет профессию один-два раза за весь трудовой период, а по прогнозам футурологов в следующих поколениях смена будет происходить в два-три раза чаще. Таким образом, изменяющаяся общественно заданная норма, трансформирующиеся личностные и профессиональные потребности требуют изменения профессиональной деятельности. Современному профессионалу становится необходимо не только развитие профессиональной мобильности, но и овладение смежными или близкими профессиональными моделями. Именно поэтому и возникает необходимость обращения к дополнительному образованию, позволяющему разрешить кризис появившейся стабильности.

Компетентностный подход к дополнительному профессиональному образованию важен, поскольку дает возможности реализации преемственности основных и дополнительных образовательных программ. Но, в тоже время, его реализация в сфере дополнительного профессионального образования, скорее ставит больше вопросов, чем дает ответы.

Современная профессиональная переподготовка и повышение квалификации имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер, поэтому традиционная оценка результатов учебной деятельности с позиций знаниевой парадигмы – неэффективна, так как предполагает констатацию объема усвоенных знаний, и совершенно не оценивает уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. Кроме того, при этом теряется одно из основных преимуществ дополнительного профессионального образования – дополнительные квалификации (в рамках уже имеющегося образовательного ценза), получение которых могло бы продолжить естественную образовательную траекторию, привязанную к нуждам рынка труда и конкретным рабочим местам [1].

Если формирование компетенций является результатом освоения дополнительных профессиональных программ, то тогда перед системой ДПО встает вопрос оценки этого результата. Что будет основанием для определения должного уровня развития компетентности? Профессиональные стандарты и квалификационные рамки? Но работа над ними только началась и процесс этот ориентирован на очень непростой результат. В идеале хотелось бы получить объективно признаваемые всем профессиональным сообществом (работодателями) критерии оценки соответствия квалификаций работника (его знаний, умений и компетенций) требованиям производства и бизнеса, установленным соответствующими профессиональными стандартами, и подтверждении права работника выполнять конкретные виды трудовой деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификаций.

В ходе дискуссий по проблемам ДПО выработалась позиция российского профессионального сообщества, что программы повышения квалификации должны быть направлены на развитие имеющихся у работника компетенций, а программы профессиональной переподготовки – направлены на формирование новых компетенций, позволяющих обучающемуся вести профессиональную деятельность в новой профессиональной сфере.

В данных условиях при проектировании программ изначально совместно с работодателем следует определить источник компетенций (объекты, виды профессиональной деятельности, квалификационные требования к должностям, профессиональные стандарты и др.), развитие которых планируется в ходе реализации образовательной программы. Далее на основе существующих примеров, таких как Национальная рамка квалификаций Российской Федерации, необходимо описать дескрипторы оценки уровня сформированности полученных компетенций. При этом до сих пор спорным остается вопрос о необходимости входной оценки уровня общекультурных и профессиональных компетенций слушателей. С одной стороны, это является необходимым условием прогнозирования возможностей достижения образовательного результата, с другой стороны, может стать ограничением права личности на получение дополнительных профессионально-образовательных услуг.

Еще одним открытым вопросом является институциональность оценки результатов освоения дополнительных профессиональных образовательных программ. Все субъекты рынка, выражая заинтересованность в высоком качестве образования, определяют его по-разному. Поэтому оценка качества образования не может проводиться в интересах только одной заинтересованной стороны [3]. А когда работодатель является заказчиком и оплачивает образовательные услуги, всегда есть риск нивелирования отдельных целей дополнительного профессионального образования в угоду его требованиям. Поэтому вопросы общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ, независимой экспертизы образовательных результатов, механизмы оценки компетенций, результат сформированности которых может иметь отсроченное во времени действие приобретают особую актуальность как для профессионального сообщества, так и в аспекте научного исследования.

Список использованных источников

1. Дракина, И. К. Организационно-педагогические условия развития современной системы ДПО / И. К. Дракина, В. С. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 307–309.
2. Фонарев, А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М.: Москов. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005.
3. Шмелькова, Л. В. О профессионально-общественной аккредитации образовательных программ / Л. В. Шмелькова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – № 3(3), 2013. – С. 5–8.

КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

И. С. Криштофик

Институт системных проектов МГПУ, Москва, Россия

Утверждается положение о том, что одним из основных показателей качества обучения и образования взрослых является его актуальность для жизни взрослых. Показано, что актуальность повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов на современном этапе в России обусловлена переходом образовательных организаций общего образования на работу в условиях действия профессионального стандарта педагога. Рассматривается вопрос об организации системы взаимодействия городского педагогического университета с образовательными организациями города по проведению аттестации педагогических работников.

One of the main adult learning and education quality indicators is its relevance to adults life. The relevance of training and retraining of teachers at the modern phase in Russia due to the transition of educational institutions of general education to work in conditions of a professional teacher standards. A system of interaction between City Pedagogical University with educational organizations in the preparation and conduction of certification of teachers.

Дополнительное образование взрослых – это образование людей, достигших трудоспособного возраста, и, как правило, завершивших свое формальное образование на уровне не ниже общего среднего. Дополнительное профессиональное образование предназначено для целей переподготовки и повышения квалификации работников. Основным показателем качества обучения и образования взрослых является то, насколько это обучение и образование актуально для жизни взрослых. Качество дополнительного профессионального образования педагогов определяется актуальностью повышения квалификации и переподготовки педагогов, фактором, влияющим на качество образования в целом.

В настоящее время повышение профессионального уровня работников образования является одним из основных направлений модернизации отечественного образования в России, что зафиксировано в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций [1]. Этот документ регламентирует педагогическую деятельность профессионального образования в современных условиях вместе с рядом других документов. В частности, к ним относится Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка проведения аттестации педа-

гогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (от 7 апреля 2014 г.). В связи с этим актуальность повышения профессионального уровня педагогов средствами дополнительного образования на данный момент не вызывает никаких сомнений.

Требования государства к качеству образования, зафиксированные данными документами, обуславливают необходимость создания эффективной системы взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями города для научно-методической и консультационной поддержки в проведении аттестации педагогических работников. Московский городской педагогический университет, осуществляя дополнительное образование педагогов московской системы общего образования, обеспечивает образовательным организациям г. Москвы необходимые ресурсы для качественного проведения аттестации педагогических работников в соответствии требованиями профессионального стандарта педагога, влияя тем самым на повышение результативности и эффективности деятельности педагогов и педагогических коллективов. МГПУ стремится занять устойчивую нишу в сфере консультационных услуг, обеспечивающих высокое качество проведения аттестационных процедур педагогических работников. Кроме того, рефлексия опыта оказания таких консультационных услуг позволяет отработать крайне востребованную технологию управления изменениями на школьном уровне.

Одна из четырех подпрограмм государственной Программы, о которой сказано выше, – Внедрение профессионального стандарта педагога [1]. Цель данной подпрограммы заключается в обеспечении перехода образовательных организаций общего образования на работу в условиях действия профессионального стандарта педагога. В ее задачи входит: «организация переподготовки и повышения квалификации педагогических работников общего образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе профессионального стандарта педагога».

В связи с необходимостью решения поставленных задач система взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями города должна быть направлена на консультационное сопровождение перехода образовательных организаций общего образования на работу в условиях действия профессионального стандарта педагога. При этом решаются задачи, коррелирующие с задачами Подпрограммы, в частности, оказание услуг по переподготовке и повышению квалификации педагогических работников общего образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Решение этой задачи должно обеспечить овладение

педагогами современными образовательными технологиями и методами обучения и воспитания.

Взаимодействие педагогического университета и образовательной организации предполагает наличие у них позиций, базирующихся на осознании интересов собственных и друг друга. Для этого образовательная организация должна оформить заказ на повышение квалификации и переподготовку своих педагогических работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. А педагогический университет приводит программы повышения квалификации и переподготовки, вместе со всеми учебно-методическими комплексами в соответствие с педагогическим стандартом педагога, реализует эти программы, предварительно предоставив образовательным организациям информацию о наличии обновленных программ повышения квалификации и переподготовки.

Содержание взаимодействия между педагогическим университетом и образовательными организациями состоит, во-первых, в обеспечении понимания и присвоения педагогическими работниками идеологии профессионального стандарта педагога, а во-вторых, в сопровождении профессионального развития педагогических работников и подготовке их к аттестации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Основными видами работ, выполняемых педагогическим университетом в системе взаимодействия с образовательными организациями общего образования, являются:

- обеспечение сопряжения программ ВПО, СПО и ДПО в части содержания образования, оценки квалификации (трудовых действий) педагога на всех ступенях профессионального роста и развития;
- создание банка дополнительных профессиональных программ в соответствии с профессиональным стандартом педагога;
- разработка и методическое описание новых форм организации профессионального развития педагогов.

В рамках перехода на профессиональный стандарт педагога решение поставленных задач требует также разработки и внедрения новых персонифицированных моделей повышения квалификации.

В этой связи позиция образовательной организации состоит в том, что она должна быть заинтересована в обнаружении своих педагогов дефицитов в выполнении трудовых функций и оформлении заказа педагогическому университету на персонифицированное повышение квалификации педагогов образовательной организации. Педагогический университет в свою очередь должен осуществлять разработку вариантов персонифицированных моделей повышения квалификации на основе профессионального стандарта педагога в конкретной школе или детском саду.

В этом контексте содержанием взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями является приведение во взаимосоответствие требований профессионального стандарта и текущей профессиональной деятельности педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, на индивидуализацию своей профессиональной деятельности с учетом специальных образовательных потребностей учащихся, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Основные виды работ, выполняемых пед. университетом в этом процессе:

- разработка пакета совокупных трудовых действий, необходимых коллективу образовательной организации для реализации основной образовательной программы;
- определение квалификационных дефицитов образовательной организации в целом и каждого педагогического работника данной школы;
- составление плана мероприятий по устранению обнаруженных дефицитов.

Здесь рассмотрен только один из двух аспектов системы взаимодействия пед. университета и образовательных организаций – организация переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Другой аспект – формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе профессионального стандарта педагога – также предполагает проработку взаимных интересов, содержания взаимодействия, определение перечня видов работ.

Таким образом, качество дополнительного профессионального образования педагогов в условиях введения профессионального стандарта педагога обеспечивается созданием и реализацией системы взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями, учитывающей интересы и потребности каждой из сторон и позволяющей адресно строить консультационную поддержку как отдельных педагогов, так и педагогических коллективов образовательных организаций.

Список использованных источников

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций (утверждена Зам. Председателя Правительства РФ О. Голодец 28 мая 2014 г. №3241п-П8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА ИСКУССТВА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Кузнецова

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО), Москва, Россия

Статья посвящена рассмотрению вопроса разработки профессионального стандарта педагога искусства, который будет учитывать своеобразие профессиональной деятельности в области художественного образования. Единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности будут способствовать повышению качества программ профессионального образования.

The article considers the issue of Art Teacher Professional Standard which should take into consideration specific features of professional activities in Art education. Unified requirements to the content and quality of professional activities are supposed to contribute to high quality of professional education programs.

Трансформации, происходящие в российском образовании в последние годы, отражают потребности социокультурного развития страны. Повышение качества образования – одна из важнейших задач развития отечественного образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие качество образования определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и(или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Важными характеристиками и одновременно преимуществами дополнительного профессионального образования является свободный личностный выбор его содержания, который определяет индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм образовательного процесса; возможность получения в любое удобное время. Указанные характеристики позволяют определить ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики для личности. Это определяет поиск новых организационных форм и технологий формального образования, к которому относится и повышение квалификации педагогов

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты.

Значимость профессионального стандарта педагога для дополнительного профессионального образования обусловлена тем, что нормативно закрепляет перечень профессиональных и личностных требований к учителю, а также профессиональные компетенции, отражающие специфику деятельности на разных уровнях общего образования.

Именно педагог, согласно концептуальным положениям профессионального стандарта, является ключевой фигурой реформирования образования. Среди требований, предъявляемых к педагогу, указывается мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений готовность к переменам.

Вместе с тем, профессиональная деятельность педагога искусства имеет свои особенности, связанные с содержанием предметной области «Искусство».

Своеобразие художественной деятельности, во-первых, проявляется в специфике познания объективной реальности через художественный образ, заложенный в произведении искусства его создателем, который вносит свое субъективное отношение (свое видение мира, свои чувства, свои отношения) в его воплощение. Во-вторых, художественная деятельность – это личная активность человека, который воспринимает произведение искусства, исходя из собственных пристрастий, представлений, эмоциональных предпочтений произведений искусств. Именно художественное освоение мира отличает предметы искусства от других школьных предметов.

Специфика художественной деятельности определяет специфику профессиональной деятельности педагога искусства.

Различные аспекты профессиональной деятельности были исследованы В. Д. Шадриковым (теория системогенеза профессиональной деятельности), А. К. Марковой (концепция профессионализма), Е. А. Климовым (классификация профессий).

В. Д. Шадриков вводит определение профессионально важных качеств (ПВК) субъекта деятельности, которые влияют на ее эффективность и успешность освоения. В ПВК ученый предлагает включить общесоматические (конституциональные) и нейродинамические свойства человеческого организма, свойства психических процессов, направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества [4, с. 145]. Для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. Применительно к деятельности учителя музыки – это музыкальность («комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью» Б. М. Теплов), эмпатия, арти-

стизм, особое профессиональное мышление, музыкально-педагогическая интуиция.

Изучение специфики профессиональной деятельности на основе классификаций профессий Е. А. Климова позволяет выявить существенные отличия профессиональной деятельности педагога искусства, в частности педагога-музыканта. Разработанная Е. А. Климовым классификация профессий по содержанию труда, основана на анализе объекта труда, средств осуществления, целей, условий труда [1].

По объекту труда работа учителя музыки соответствует трем из пяти предложенных систем (человек – живая природа, человек – человек, человек – техника, человек – знаковая система, человек – художественный образ) и подразумевает общение с субъектами образовательной деятельности (учитель – обучающийся, учитель – родители, учитель – учитель), со знаковой системой (нотная запись музыкального произведения, интонационная природа музыки как смысловой код), с художественным образом (при исполнении или слушании музыкального произведения).

Профессия учителя искусства по средствам осуществления близка ручному труду (игра на музыкальном инструменте, дирижирование, пение и т. д.).

Анализ профессиональной деятельности учителя музыки по целям указывает на дуализм преобразующей (формирование личности обучающегося) и изыскательской (создание художественного образа в процессе исполнения произведения) деятельности учителя. Таким образом, можно утверждать, что музыкально-педагогическая деятельность по объекту труда, по средствам осуществления профессиональной деятельности, по целевой установке самой деятельности объединяет в себе несколько специальностей – общепедагогическую, музыкально-педагогическую со своей спецификой и исполнительскую как обязательную часть музыкально-педагогической деятельности.

Условия труда учителя музыки также отличаются от условий труда коллег, так как на уроках постоянно звучит музыка, которая в системе искусств занимает особое место, связанное с интонационной природой музыки, где интонация понимается как «смыслозвуковое единство».

Очевидно, что выявление специфики профессиональной деятельности педагога искусства позволяет сделать вывод о существующем противоречии между специфическими трудовыми функциями, выполняемыми педагогом искусства и нормативно закрепленными функциями в профессиональном стандарте педагога. В этой связи актуализируется проблема разработки объективных профессиональных требований к учителю музыки и создания на их основе модуля в профессиональном стандарте, который их нормативно закрепит.

В исследовании «Психология профессионализма» А. К. Маркова предложила использовать для определения научно обоснованных норм

и требований к видам профессиональной деятельности и качеств личности специалиста обобщенную эталонную модель – «профессиональную», которая может быть использована как рамка компетенций для выполнения профессиональной деятельности при разработке профессионального стандарта педагога искусства [3].

В процессе проведения курсов повышения квалификации было проведено анкетирование слушателей, в котором нужно было выбрать пять наиболее значимых профессиональных качеств из предложенных: общая широкая образованность; фундаментальное знание преподаваемого предмета; глубокое знание возрастной и педагогической психологии; знание новых достижений и тенденций в соответствующей предметной области; владение методикой обучения и воспитания; любовь к делу, творческое отношение к работе; умение передавать свою увлеченность детям; умение понять внутренний мир своего ученика; профессиональные навыки; владение педагогической техникой (логикой, речью, выразительными средствами общения) и педагогическим тактом; постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства.

Среди наиболее значимых профессиональных качеств учителями были заявлены любовь к делу, творческое отношение к работе (32,4 % ответов) и умение передавать свою увлеченность детям (18 % ответов).

Среди наименее значимых качеств слушатели указали знание новых достижений и тенденций в соответствующей предметной области – 0 % ответов, глубокое знание возрастной и педагогической психологии – 2,5 %, постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства – 2,5 %.

Одновременно слушатели указали, что испытывают профессиональные затруднения в методической подготовке (15 % учителей), при этом среди наиболее значимых качеств на эту характеристику указали лишь 4 % учителей.

Также слушатели указали, что сталкиваются с проблемами в игре на музыкальном инструменте 12,5 % учителей, в вокальной подготовке 5 % учителей; в области истории музыки 8,4 % учителей; в области теории музыки – 8,5 % учителей, при этом важность владения профессиональными навыками считают для себя значимыми 5 % респондентов [2].

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. специфика профессиональной деятельности педагога искусства требует разработки своего собственного стандарта;
2. профессиональный стандарт педагога искусства сможет установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности педагога искусства;
3. профессиональный стандарт педагога искусства определит содержание программ дополнительного профессионального образования.

Список использованных источников

1. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст]: учебник для вузов / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
2. Кузнецова, В. В. Сравнительный анализ оценки профессионально значимых качеств учителя музыки субъектами образовательной деятельности / В. В. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5. – С. 129–131.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 209 с.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука. – 1982. – 185 с.

КАЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ДОВ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

В. Н. Петраков

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

В статье рассматриваются достижения теории и практики непрерывного образования на уровне запросов слушателей системы дополнительного образования педагогов в Республике Беларусь. Раскрывается сущность инновационного образовательного процесса, принципы конструирования образовательных программ, дидактические особенности и проблемы организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования.

The article focuses on theoretical and practical advances in the sphere of the life-long learning in the system of complementary education for adults in Belarus. The review reveals the matter of the innovative educational process, constructional approaches to the educational programs, didactic characteristics and problems of the organization of the educational process in the institution of complementary education.

Система непрерывного профессионального образования в Республике Беларусь обеспечивает удовлетворение потребности граждан в приобретении профессиональных знаний, умений и навыков, в самореализации личности. Дополнительное образование взрослых, являясь частью системы образования, должно быть наиболее динамичным, вариативным, мобильным звеном непрерывного образования педагогов республики, быстро реагировать на меняющиеся условия труда, иметь оптимальные сроки, формы и модели обучения. Идея непрерывного образования возникла как ответ на динамичные изменения в науке и производстве. Обобщения и концептуальное осмысление данной идеи выдвинули как равноправную мысль о необходимости развития личности в процессе непрерывного образования. Поэтому доминирующими факторами непрерывного образования являются личная мотивация человека к учению и наличие разнообразных образовательных ресурсов [1].

Развитие системы непрерывного образования – одно из важных направлений образовательной деятельности, предполагающее непре-

рывность процессов в системах общего среднего, начального, среднего, высшего, послевузовского, дополнительного профессионального образования и направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Идея непрерывного образования трансформировалась от потребности образования на всю жизнь в идею – образования в течение жизни.

Чтобы непрерывно учиться, каждому человеку в течение жизни необходимы:

- сильный моральный или материальный стимул;
- условия для успешной профессиональной деятельности, включая возможности для учебы (время, деньги, учреждения образования).

В образовательной сфере система дополнительного образования педагогов вынуждена содержательно развиваться, поэтому принцип непрерывности проявляется особо ярко, так как эта сфера ориентирована на тесную связь с реальным сектором экономики и непродуцированной сферой.

Готов ли современный преподаватель решать все более усложняющиеся задачи по обучению и воспитанию современной молодежи, готов ли он формировать профессиональные и личностные характеристики специалиста? Ответ проблематичен. Анализ соотношения образовательной практики приводит к следующим выводам: в системе образования Беларуси проявилось расхождение – модель педагогического работника уже не соответствует модели образовательного процесса. Поэтому, от учреждения системы дополнительного образования педагог, прежде всего, ждет методическую помощь (совершенствование тактики педагога), а содержательную (в стратегии) он получил в процессе собственного вузовского образования [4].

В широком смысле модернизация системы дополнительного образования педагогов заключается в том, чтобы образовательный процесс в учреждении дополнительного образования взрослых моделировал инновационную деятельность, создавал мотивационные, психологические, креативные и рефлексивные предпосылки активной творческой педагогической деятельности. Инновационность программ непрерывного образования проявляется в опережающем характере обучения, в адекватности потребностям рынка, широком использовании дистанционных образовательных технологий. Содержание и технологии непрерывного образования направлены на подготовку инновационно-ориентированной личности педагога [5].

Инновационный образовательный процесс в системе ДОВ Нами видится как:

- целевое повышение квалификации;
- проблемное повышение квалификации;
- тематическое повышение;
- авторские обучающие курсы;
- тренинги;

- мастер-класс;
- экспериментально-исследовательские обучающие курсы [6].

Для интеграции в мировое образовательное пространство белорусской системе дополнительного образования педагогов в рамках Болонского процесса необходимо:

- обеспечить совместимость образовательных программ и учреждений образования;
- реализовать два базовых принципа Болонского соглашения: модульного подхода и мобильности;
- обновить образовательные программы дополнительного образования педагогов в соответствии с образовательным стандартом и др.

Исходя из этого, основными принципами конструирования новых образовательных программ дополнительного образования педагогов являются:

- открытость образовательного процесса;
- доступность технологий обучения;
- модульность и гибкость обучающих программ;
- «новая роль» преподавателя – обучаемый имеет возможность работать с консультантом-тьютором, преподавателем-андрагогом, который оказывает ему учебно-методическую помощь на всех этапах освоения образовательной программы дополнительного образования [5].

Современные технологии дополнительного образования педагогов должны быть интенсивными. Для более полного удовлетворения профессиональных, творческих и личностных запросов слушателей использовать различные виды внеаудиторной деятельности (индивидуальные консультации, проекты, творческие работы, учебные экскурсии и т. п.), которые обеспечивают слушателям наличие времени для самоподготовки, работы в библиотеке или компьютерном классе.

Организация учебно-методической работы в учреждении дополнительного образования взрослых осуществляется исходя из государственных требований к качественной подготовке специалистов [4].

Вместе с тем имеются проблемы, сдерживающие дальнейшее развитие дополнительного образования педагогов. Это прежде всего:

- не только осуществление образовательной деятельности, но и постоянное внутреннее образование, требующее изменения под воздействием вновь освоенных знаний, что для современного педагога и системы является «тяжким трудом», потому что он привык, ему удобно, и намного легче изменить что-то вовне или сделать видимость изменения, оставаясь при этом внутренне неизменным;
- разработка государственных стандартов и государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся в системе дополнительного образования педагогов;
- совершенствование методологической и психолого-педагогической подготовки преподавателей системы дополнительного образования взрослых.

Список используемых источников

1. Жук, А. И. Модернизация процессов переподготовки и повышения квалификации руководителей учреждений образования в современных социокультурных условиях / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – Минск, 2010. – № 1.
2. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие / С. И. Змеев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 160 с.
3. Основы андрогогики: учеб. пособие / И. А. Колесникова [и др.]; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
4. Петраков, В. Н. Организация учебно-образовательного процесса в учреждении повышения квалификации в условиях краткосрочных курсов / В. Н. Петраков. – Минск: РИВШ БГУ, 2004. – 130 с.
5. Петраков, В. Н. Дополнительное образование взрослых: образование через всю жизнь / В. Н. Петраков // Педагогические чтения «Уздзеянне педагогічнага супольніцтва на развіццё беларускага грамадства», 30.11 – 1.12 2012 г., Минск, АПО.
6. Петраков, В. Н. Оценка обучения в институтах повышения квалификации / В. Н. Петраков // Науч. труды РИВШ: исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч.ст. Вып. 4(9) под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2007. – С. 394–360.
7. Шленов, Ю. Непрерывное образование в России / Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 3.

КТО «ДОПОЛНЯЕТ» ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ? К ПРОБЛЕМЕ СЕРТИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Т. А. Печенёва

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения взрослых; указывается на необходимость внедрения в практику дополнительного образования интерактивных методов и форм обучения. В связи с этим поднимается проблема повышения качества педагогических кадров и предлагается один из возможных путей ее решения.

The article deals with psychological and pedagogical features of adult learning; It points to the need to implement in practice an additional education of interactive methods and forms of education. In this regard, it raised the problem of improving the quality of teaching staff and offers one of the possible ways of solving it.

О значимости проблемы повышения качества и доступности и дополнительного образования, постоянного расширения спектра оказываемых услуг говорить не приходится. Активная информатизация общества и социальная динамика, необходимость гибко и мобильно реагировать на конъюнктуру рынка труда, попытки расценивать образование взрослых как одну из важнейших форм адаптации человека к стремительно меняющимся экономическим и социокультурным условиям жизни – все это определило интерес педагогов, социологов,

психологов и др. к целому ряду исследований в области андрогогики [см., например, 1, 3, 4].

В то же время, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется актуальнейшим вопросам повышения квалификации и целенаправленной подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования. В связи с этим хотели бы констатировать следующее:

1. Обучение взрослых людей имеет целый ряд особенностей, к числу которых относятся а) осознанная мотивация в рамках достижения конкретной цели; б) наличие жизненного и профессионального опыта; в) признание роли правильно организованной педагогом самостоятельной работы (исходя из дополнительных семейных, профессиональных и социальных обязанностей); г) развитое чувство собственного достоинства и не всегда гармонично проявляемый баланс между самооценкой, реальными результатами и требованиями педагога; д) ярко выраженное нежелание обмануться в возможности применить результаты обучения для улучшения своей деятельности и др.

2. Основным подходом к организации дополнительного образования взрослых признается практико-ориентированный, что обуславливает стремление слушателей не только к «сиюминутному» применению в профессиональных ситуациях полученных знаний и навыков, но и к активному участию в обучении, привнесению в обучающие ситуации собственного опыта и жизненных ценностей; настойчивые пожелания преподавателям рассматривать актуальные (назревшие) проблемы, требующие разрешения; основываться на конкретных ситуациях, взятых из профессиональной деятельности; требование увеличить долю практикумов, имитационных игр и поведенческого моделирования.

3. Большая часть целей обучения взрослых может быть достигнута только действием, актуализирующим опыт субъектов (с сохранением открытости). Это требует пересмотра всего методического инструментария дополнительного образования в сторону «насыщения» занятий интерактивными методами и формами обучения, с помощью которых решаются учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентированные прикладные задачи.

В рамках исследуемой проблемы интерактивное обучение рассматривается как обучение, ориентированное на действия и поведенческие процессы. Особое требование в этой связи – к организации работы в малых группах (оптимально 5–7 человек), что позволяет эффективно работать каждому участнику, органично приобщает их к обсуждению вопросов, совместному поиску решений, обмену опытом. Все это реализуется при целенаправленном взаимодействии субъектов образовательного процесса.

4. Отмечается недостаточная подготовленность педагогических кадров в области дополнительного образования, что, с одной стороны, вызывает справедливые нарекания слушателей и, с другой стороны,

заставляет руководителей предприятий и организаций искать другие пути развития практического опыта решения профессиональных задач, в частности, направлять повысивших квалификацию сотрудников на дорогостоящие тренинги. Изменение роли преподавателя в контексте обучения взрослых с лектора, «ментора», организатора контроля на роль модератора, консультанта, дизайнера методов учения и учебной среды (авторы термина – Роберт Б. Бар и Дж. Таг [5]) с трудом осознается большинством преподавателей.

Многие из дипломированных преподавателей высшей школы переносят на дополнительное образование взрослых идеи и методы старой педагогической парадигмы с ее догматическим типом обучения, приверженностью к лекционной форме проведения занятий, отрывом обучения от жизни, преобладанием технократического мышления, ориентацией преимущественно на усвоение готовых знаний, реализацией методов прямого педагогического управления и контроля. Отдельным преподавателям нелегко справиться с высоким уровнем спонтанности взрослой аудитории или широко разбросанными, неструктурированными дискуссиями, где зачастую и слушателям и преподавателям не хватает знаний по культуре диалога.

В то же время отмечается и другая крайность: декларирование готовности использовать активные методы обучения, всемерное прописывание их в планах и в отчетной документации – и элементарное незнание психолого-педагогических особенностей применения деловых игр, ситуационного моделирования, дискуссий и т. п. в разновозрастных учебных группах, незнание методики их проведения, неумение определять своевременность и необходимость использования. Отмечается также неумение правильно и корректно организовать общение на оси «педагог – взрослый человек, слушатель». Стиль взаимодействия варьируется от классического стиля общения со студентами до попыток «демократизировать» свой стиль, подстроиться под аудиторию – вплоть до откровенного панибратства. Однако, как справедливо отмечено Г. Л. Ильиным, «сколь бы ни демократизировались и ни либерализировались отношения преподавателя и слушателя, <...> – пока сохраняется фигура носителя *готового* знания (курсив наш. – Т. П.), образование будет иметь дидактический, поучающий характер» [2, с. 14].

Ситуация усугубляется еще и тем, что, требуя практической направленности дополнительного образования, многие взрослые люди зачастую испытывают трудности с «погружением» в интерактивное обучение. В основе этого лежат боязнь выглядеть недостаточно компетентными в глазах окружающих и преподавателя при превращении «солидного человека» в ученика, неготовность к изменениям с психологической точки зрения, неумение раскрепоститься, беспокойство о своем авторитете и др.

Отмеченные психолого-педагогические особенности и методические основания обучения взрослых закономерно соотносятся с поста-

новкой вопроса государственной сертифицированной подготовки преподавателей для дополнительного образования взрослых. Этот вопрос мы считаем принципиально важным. Решение его лежит в плоскости создания специальных сертификационных центров на базе РИВШ и БГУ как ведущих учреждений педагогического образования. Будет при этом специалист, получивший сертификат, называться педагогом – андрагогом или педагогом системы образования взрослых не суть важно. Значимо требование пройти соответствующую дополнительную подготовку и получить сертификат, удостоверяющий квалификацию педагога именно в системе обучения взрослых.

При принципиальном принятии идеи технические вопросы оказываются не столь сложными:

- обязательными компонентами любой программы являются педагогические знания об особенностях, формах и методах обучения взрослых, психологические знания и типах личности, видах конструктивного взаимодействия, обязательный коммуникативный практикум, знание методов и приемов межкультурного взаимодействия (в рамках набирающих силу интеграционных и миграционных процессов) и т. п.;

- процедура дополнительной подготовки и сертификации является платной; оплата ее направляющей организацией является дополнительной формой поощрения и оценки вклада преподавателей;

- программы дополнительной подготовки и подходы к процедуре сертификации могут варьироваться в зависимости от научной квалификации преподавателя и занимаемой должности (кандидат наук, доктор наук, старший преподаватель и т. п.), технического или гуманитарного базового образования, наличия специальной педагогической или психологической подготовки и др. В обязательном порядке принимаются во внимание отзывы студентов и слушателей, результаты анкетирования, онлайн-опросов.

И последнее: представляется также принципиально важным включить в систему дополнительной подготовки и сертификации на государственном уровне преподавателей и тренеров стихийно возникающих различного рода коммерческих центров, «школ» и даже «университетов» для взрослых, в которые в последнее время активно влияют отдельные личности из других стран СНГ, далекие от нашей реальности, зачастую не являющиеся специалистами и не имеющие элементарного педагогического образования.

Список использованных источников

1. *Громкова, М. Т.* Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: автореф. дис... док-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Т. Громкова. – М., 2006. – 51 с.

2. *Ильин, Г. Л.* Качество дополнительного профессионального образования / Г. Л. Ильин // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 13–18.

3. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

4. Рукина, Н. М. Дополнительное образование взрослых как фактор профессионального развития личности / Н. М. Рукина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 11. – № 4(5). – 2009. – С. 1137–1142.

5. Robert, B. B. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education / B. B. Robert, J. Tagg // Change. – 1995, November/December. – P. 13–25.

К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Т. В. Потемкина

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»,
Москва, Россия

Статья посвящена рассмотрению вопросов проектирования систем оценки качества дополнительного профессионального образования (ДПО). Автор проводит анализ состояния ДПО в этом направлении, представляет возможные подходы к разработке содержания данных систем.

The article considers the issues connected with the designing of quality evaluation systems in additional professional training (APT). The author analyzes the state of APT in this direction and represents the possible approaches to the content of these systems.

В настоящее время можно с уверенностью констатировать, что модернизационные процессы затронули практически все уровни и виды образования: дошкольный уровень, уровни общего среднего, дополнительного, среднего специального и высшего профессионального образования. Один из этих процессов касается вопросов разработки и внедрения системы оценки качества образования.

Понятие «оценка качества образования» не является устоявшимся, рассматривается и как «выявление степени соответствия спектра и уровня предоставляемых образовательных услуг в части создаваемых условий и достигаемых результатов государственным нормативным требованиям» [5, с. 12], и как оценка трех составляющих компонентов качества образования: «условий или ресурсов, опыта педагогической деятельности по организации образовательного процесса, системе контроля за результатами образовательного процесса» [11, с. 15].

Закономерно в связи с этим, что в исследованиях последних лет в области оценки качества образования в центре внимания находятся не только учебные результаты обучающихся, формируется система требований и к условиям реализации образовательных программ всех уровней.

В центре внимания данной публикации находятся вопросы проектирования систем оценки качества дополнительного профессионального образования (ДПО).

ДПО в системе российского образования рассматривается как вид дополнительного образования и не является уровнем профессионального образования [2, ст. 10]. Возможно, это привело к некоторой отстраненности данной системы от тех активных процессов, которые охватили все уровни общего и профессионального образования и связано также с теми проблемами, которые сопровождают ДПО, и на сегодняшний день не нашли решения.

Например, к проблемам, препятствующим развитию ДПО, исследователи относят присущий данной системе дуализм: сохранение традиций и стереотипов советской системы и попытка соответствовать требованиям рыночной экономики [8].

Анализ исследований в области проектирования систем оценки качества образования ДПО [3; 6; 8] показывает, что наименее разработанной в области и оценки качества результатов обучающихся, и оценки качества условий обучения является именно система дополнительного профессионального образования. Это вызвано также и тем, что для ДПО отсутствуют образовательные стандарты, которые ориентируют как педагогов, так и обучающихся на заданные образовательные результаты.

Очевидно, что разработка таких систем оценки качества связана не только с созданием потенциально новых, ранее не существующих систем, но и предполагает изменение состояния существующих систем, их внутренних и внешних связей, отдельных внутренних компонентов.

С одной стороны, проектируемая система оценки должна быть детерминирована внутренними факторами, связанными со спецификой, особенностями существования ДПО. При разработке организационных моделей систем оценки качества учитываются технологии обучения взрослых, особенности применяемых оценочных средств и т. д.

С другой стороны, к внешним социокультурным особенностям, оказывающим в настоящее время влияние на функционирование такой системы и ее оценку, можно отнести постоянное изменение требований к подготовке слушателей курсов повышения квалификации. Известно, что именно система ДПО способна быстро реагировать на новые вызовы, вводить различные краткосрочные программы для того, чтобы обеспечить понимание слушателями нового содержания, новых способов их профессиональной деятельности. Например, отличительными особенностями современных программ повышения квалификации является их ориентированность на новые профессиональные компетенции, которые еще не зафиксированы в стандартах высшего профессионального образования, но уже востребованы в текущей профессиональной практике.

К проблемам, препятствующим становлению и развитию системы оценки качества ДПО, относят неразвитость системы сертификации дополнительных профессиональных программ, несформированность требований к результатам их освоения [3], недостаточное эффективное управление системой ДПО, несоответствие качества образования международным стандартам, отсутствие четкой стратегии развития ДПО, дисбаланс рынка образовательных услуг и рынка труда, устаревшие методы и технологии обучения, не в полной мере соответствующие как запросам слушателей, так и работодателей; дефицит научно-исследовательской практики в области ДПО [7; 8].

Традиционно критериями оценки качества дополнительных профессиональных программ является их актуальность, гибкость, мобильность, конкурентоспособность, практическую направленность, полезность для рынка труда [3; 6]. Анализ представленных критериев показывает, что прежде всего данный перечень касается содержания и формы реализации программ.

Таким образом, существующая в настоящее время практика оценки качества дополнительных профессиональных программ в большей степени фокусирует внимание экспертов непосредственно на создании условий и процессе обучения. За рамками остаются процессы, предшествующие вхождению слушателей таких программ в обучающий процесс. Так, например, в настоящее время большой интерес вызван обсуждением проблем, связанных с удовлетворением образовательных потребностей населения, востребованностью программ.

Выводы. Разработка систем оценки качества дополнительных профессиональных программ должна учитывать опыт внедрения таких систем на разных уровнях образования, интегрировать лучшие практики, выявить и представить в рамках системы свою специфику.

Проектирование системы оценки качества дополнительных профессиональных программ в настоящее время является важным этапом в развитии ДПО, который может послужить фактором, корректирующим процессы и условия реализации образовательных программ, способствовать выработке и реализации стратегий развития как отдельного учреждения, реализующего данные программы, так и системы в целом.

Список использованных источников

1. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499, г. Москва.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
3. *Аниськина, Н. Н.* Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция / Н. Н. Аниськина // Компетентность. – 9–10/100–101/2012.
4. *Дочкин, С. А.* Организационно-педагогические условия, обеспечивающие модернизацию дополнительного профессионального образования / С. А. Доч-

кин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 1(3). – 2010. – С. 17–23.

5. *Осипова, Е. А.* Комплексная оценка качества образования как условие развития региональной образовательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Осипова. – Иркутск, 2012. – 24 с.

6. *Пименова, Н. Ю.* Проектирование модели компетенций экспертов по оценке качества программ дополнительного профессионального образования / Н. Ю. Пименова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2012. – № 5. – С. 133–154.

7. *Потемкина, Т. В.* Проблемы разработки программ повышения квалификации для руководителей школ / Т. В. Потемкина // Непрерывное образование XXI век. – 2015. – № 4(12). – С. 98–105.

8. *Тюников, Ю. С.* Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория и практика: монография / Ю. С. Тюников, М. А. Мазниченко. – М., 2014. – 384 с.

9. *Чечель, И. Д.* Посттехнократическая модель непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений / И. Д. Чечель // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – Т. 2. – № 2. – С. 47–56.

10. *Чечель, И. Д.* Формы и методы профессионального становления и развития директора общеобразовательной организации / И. Д. Чечель, Т. В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 3(15). – С. 97–107.

11. *Шарошкина, М. К.* Создание и развитие муниципальной системы оценки качества образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. К. Шарошкина. – Пенза, 2012. – 30 с.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

В. В. Примшиц

Белорусский государственный экономический университет,
Минск, Беларусь

Рыночные условия хозяйствования требуют повышенного внимания к наличию определенных конкурентоспособных компетенций у специалистов предприятий. Организация обучения через создание гибких систем взаимодействия университетов и предприятий позволит реализовать компетентностный подход в системе повышения квалификации кадров.

Market conditions require management attention to the presence of certain competitive competencies among specialists of enterprises. Organization of training systems through the establishment of flexible collaboration between universities and enterprises will implement the competence approach in the advanced training.

В рыночных условиях хозяйствования компетентностный подход становится определяющим при разработке содержания всех образовательных программ повышения квалификации кадров, поскольку подразумевает получение слушателями тех знаний, умений и навыков, которые постоянно востребованы в практической деятельности работ-

ника. Основной целью обучения является развитие и адаптация специалиста в условиях постоянно изменяющейся внешней среды.

Развитие такого подхода возможно через упреждение компетентностных потребностей кадров как отдельного ведомства, отрасли, так и в межотраслевом разрезе. Решение данной проблемы осуществимо, прежде всего во взаимодействии передовой университетской науки и конкретных потребностей предприятий и организаций.

Так, к современным методам организации повышения квалификации кадров можно отнести развитие гибких систем взаимодействия учреждений образования с предприятиями, в частности посредством создания «корпоративных университетов» через заключение с организациями-заказчиками образовательных услуг договоров о повышении квалификации специалистов от среднего до высшего звена управления. В дальнейшем целесообразно на всех уровнях управления, в каждой организации определить круг лиц, ответственных за организацию и координацию работы в сфере дополнительного образования взрослых. Однако назначение ответственных работников не является основным фактором, обеспечивающим результат, должна быть в наличии и вторая сторона – передовая вузовская наука, определяющая тенденции развития компетенций.

Специалисты в области корпоративного обучения позиционируют непрерывное обучение как важнейшее конкурентное преимущество любой организации. Однако обучение прежде всего должно быть инновационным, нацеленным на будущее. Только упреждая рыночную ситуацию можно формировать конкурентоспособные компетенции.

Необходимо также отметить, что ценность определенных знаний (при условии, что они имеются в организации) проявляется лишь в случае их применения на практике. Определение проблем и причин их возникновения, поиск альтернативных решений уменьшают вероятность наступления рисков, возникновение аналогичных ситуаций в последствии. Развитие таких навыков должно происходить постоянно и накапливаться в организации в качестве составных элементов корпоративной культуры и профессионального опыта.

Принимая во внимание современное состояние экономики и отсутствие возможности у предприятий отвлечения своих специалистов от основной деятельности, актуальным в системе повышения квалификации кадров видится использование элементов дистанционного обучения с упреждающей возможностью получения новой информации, в последствии применяя полученные навыки при участии в практико-ориентированных тренингах, деловых играх, при решении кейсовых задач и др. Слушатель получает возможность поддерживать свой профессионализм в удаленном режиме с мотивацией на получение требуемой актуальной информации в удобное для себя время. Такое обучение может быть организовано в открытом и закрытом форматах (по заказу предприятия). Так, с учетом запросов предприятий текстиль-

ной промышленности в рамках проекта TEMPUS в БГЭУ разработаны пилотные дистанционные Онлайн-курсы повышения квалификации в области анализа бухгалтерской (финансовой) отчетности, международных стандартов финансовой отчетности, ВТО и организации международной торговли, маркетинговых исследований и маркетингового анализа и др.

В то же время актуальным становится не только внедрение инноваций в содержание учебно-тематических планов и программ системы повышения квалификации, но и ответственность преподавателя за темп, актуальность излагаемой информации и практическую составляющую обучения. Проведение курсов повышения квалификации, мастер-классов, тренингов и семинаров с выездом на предприятие способствует не только выявлению квалификационных пробелов и формированию перспективных кадров, но и определяет направления прикладных научных исследований преподавателей университета.

Алгоритм взаимодействия с учетом отраслевой специфики позволяет ориентироваться в изменениях внешней среды, быстро реагировать и упреждать потребности рынка и обеспечивать качественное обучение специалистов по различным актуальным направлениям повышения квалификации экономических кадров, реализовывая таким образом компетентностный подход. Ориентация на краткосрочные семинары и мастер-классы, в свою очередь позволяет повысить скорость получения новой информации потребителем.

АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА, ГОСТЕПРИИМСТВА, РЕКРЕАЦИИ И ЭКСКУРСОВЕДЕНИЯ

Л. В. Сакун, З. А. Нехайчик

Институт туризма Белорусского государственного
университета физической культуры, Беларусь

В настоящей статье представлен анализ изучения удовлетворенности слушателей переподготовки, разработанный в соответствии со стандартом ЧСМК-СТУ-II-1.4.3. «Повышение квалификации и переподготовка кадров в сфере туризма, гостеприимства, рекреации и экскурсоведения в Институте туризма», который позволил разработать предложения по улучшению программно-методического обеспечения образовательного процесса обучающихся по специальности «Менеджмент туристской индустрии».

In this article we present an analysis of the research of satisfaction with training of refresher courses students, which is designed in accordance with the standard SMK-STU-P-1.4.3 «Advanced training and retraining of personnel in the field of tourism, hospitality, recreation and excursion in Institute of Tourism» which al-

lowed us to develop proposals to improve the program and methodological support of the educational process of students who study in the specialty «Management of tourism industry».

В Институте туризма на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров (далее – факультет) осуществляется переподготовка на уровне высшего образования по семи специальностям: «Менеджмент туристской организации»; «Менеджмент туристской индустрии»; «Туроператорская и турагентская деятельность»; «Спортивно-туристская деятельность»; «Туристско-оздоровительная деятельность»; «Социокультурное обеспечение туристской деятельности»; «Лингвистическое обеспечение туристического продукта».

Переподготовка на уровне высшего образования относится к дополнительному образованию взрослых, обеспечивает получение новой специальности с квалификацией в туристической индустрии и подтверждается дипломом о переподготовке установленного образца.

Все специальности переподготовки разработаны в соответствии с международными образовательными стандартами и обеспечивают высококвалифицированными кадрами руководителей и специалистов предприятия и организации по функциональным звеньям туристической индустрии. Так, основными целями специальности «Менеджмент туристской организации» являются научно-теоретическое и профессионально-прикладное освоение процесса управления, приемов и методов принятия эффективных управленческих решений в условиях рыночной экономики, формирования и развития конкурентоспособного туристического комплекса в Республике Беларусь; специальности «Менеджмент туристской индустрии» – формирование знаний и умений по эффективному менеджменту гостеприимства, системе управления предприятиями размещения, транспорта, питания, развлечений, объектами познавательного, делового, спортивного и оздоровительного назначения; специальности «Туроператорская и турагентская деятельность» – формирование теоретико-методологических знаний и логистических подходов к разработке и продвижению национального туристического продукта с интеграцией в мировую туристическую индустрию; специальности «Спортивно-туристская деятельность» – формирование научно-методических и управленческих знаний и умений в области разработки национального спортивного турпродукта, организации спортивных походов, мероприятий, посещение международных спортивных соревнований и праздников; специальности «Туристско-оздоровительная деятельность» – освоение научно-методических приемов, технологии формирования и продвижения национального турпродукта с использованием природных лечебных ресурсов, оздоровительных мероприятий в экологически чистых районах; специальности «Социокультурное обеспечение туристской деятельности» – приобретение знаний и навыков в области разработки анимационных проектов

в туристических центрах, постановки анимационных программ обслуживания туристов и экскурсантов, формирование и продвижение продуктов анимационного туроперейтинга; специальности «Лингвистическое обеспечение туристического продукта» – формирование знаний об управлении и передовом опыте туристско-экскурсионных организаций в обеспечении культуры и качества обслуживания иностранных и отечественных туристов и экскурсантов.

С целью анализа удовлетворенности и управления качеством образовательного процесса по специальностям переподготовки в рамках системы менеджмента качества в Белорусском государственном университете физической культуры разработан и утвержден стандарт «Повышение квалификации и переподготовка кадров в сфере туризма, гостеприимства, рекреации и экскурсоведения в Институте туризма».

Для выявления кадровых запросов отрасли, развития и совершенствования системы непрерывного образования в сфере туризма и гостеприимства для слушателей переподготовки разработаны и внедрены различные виды мониторинга через анкетирование, опрос и другие средства маркетингового анализа.

Первое анкетирование проводится в момент проведения собеседования со слушателями и его целью является выявление основного мотива получения образования в рамках переподготовки, приоритеты потенциальных слушателей при выборе той или иной специальности, степень готовности получать образование по выбранной специальности, установление источника получения информации об Институте туризма и др.

Анализ первого анкетирования показал, что потенциальных слушателей больше всего привлекает возможность приобрести новую приоритетную специальность (76 %), а также имидж Института туризма (12 %) и возможность устроиться на престижную работу в сфере туризма и гостеприимства (12 %). Большинство респондентов (71,62 %) получают информацию о переподготовке с официального сайта БГУФК (раздел Институт туризма).

Следующим этапом мониторинга является анкетирование по итогам каждого учебного семестра и основная цель его – дальнейшее совершенствование образовательного процесса по структуре, содержанию, формам и методам учебной деятельности, выявление критических точек, внедрение инновационных форм и методов обучения для формирования профессиональных компетенций у слушателей.

Слушатели по десятибалльной шкале, согласно разработанной в рамках НИР Института туризма анкете, оценивают факторы, являющиеся залогом успешного обучения, формы подачи лекционного материала, профессиональный уровень преподавания дисциплин, организацию и проведение выездных учебно-методических занятий, консультации профессорско-преподавательского состава кафедры непрерывного образования в туризме в решении различных проблем и др.

Оценивание факторов, являющихся залогом успешного обучения, несколько изменяется в зависимости от этапа обучения. Если на первых семестрах обучения наивысшим баллом слушатели оценивают «возможность получить квалифицированную методическую помощь» и «терпимость к индивидуальным проявлениям слушателей», то на последних семестрах наивысшие баллы получают «правильное психологическое взаимодействие преподавателя и слушателя» и «умение преподавателя гибко менять тактику преподавания».

Оценка форм подачи лекционного материала преподавателями также изменяется. На первых семестрах обучения слушатели выше оценивают «устный рассказ преподавателя с элементами визуального ряда» и «презентации с использованием мультимедийного ряда», а на последних семестрах – «устный рассказ преподавателя с вовлечением в дискуссию слушателей», деловые игры, тренинги.

Слушатели высоко оценивают уровень преподавания социально-гуманитарных, психолого-педагогических, экономических и специальных дисциплин, но наивысший балл всегда получают специальные дисциплины вне зависимости от семестра обучения.

Из трудностей, которые наиболее часто встречаются в процессе обучения слушателей, отмечена «слабая предшествующая подготовка» при получении первого высшего образования.

Большое внимание кафедра непрерывного образования в туризме уделяет организации стажировки слушателей на передовых предприятиях туристической индустрии. Места стажировки подбираются с учетом уровня теоретической и практической подготовки слушателей, особенностей их социально-личностных и профессиональных компетенций. Каждому слушателю выдается пакет документов, включая индивидуальный план стажировки, отражающий специфику работы организации (предприятия размещения и питания, туроператорские и турагентские организации, санаторно-курортные учреждения, управления и отделы по спорту и туризму и др.). В соответствии с этой спецификой в рамках индивидуальных консультаций обсуждаются цели и задачи стажировки. Руководители стажировки ориентируют слушателей, заинтересованных в трудоустройстве на налаживание и развитие коммуникативных отношений, позиционирование и продвижение своих знаний, умений и навыков, полученных на лекционных и практических занятиях.

Количество слушателей, проходивших стажировку и получивших оценку уровня их профессиональной компетентности со стороны руководителей туристических предприятий, в 2016 г. составило 85 человек.

Анализ степени удовлетворенности стажировкой слушателей специальности переподготовки «Менеджмент туристской индустрии» в 2016 г. представлен на рисунке 1.

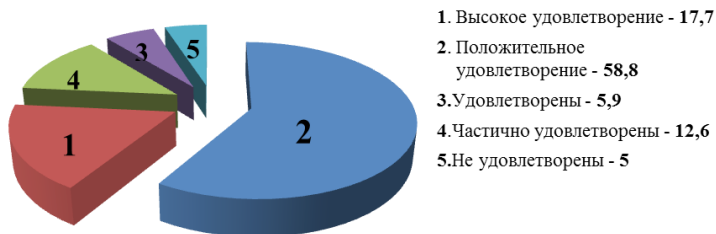


Рис. 1. Диаграмма степени удовлетворенности стажировкой слушателей переподготовки по специальности «Менеджмент туристской индустрии» в 2016 г.

Как видно из диаграммы, высокое удовлетворение стажировкой у 17,7 % слушателей, положительно удовлетворены – 58,8 % слушателей, удовлетворены – 5,9 % слушателей, частично удовлетворены – 12,6 %, неудовлетворенными оказались 5 %. Предложение о трудоустройстве по месту прохождения стажировки в 2016 г. получили 60 % слушателей специальности «Менеджмент туристской индустрии».

В то же время анализ степени удовлетворенности руководителей стажировки от предприятий выявил следующие недостатки в уровне подготовки слушателей, а именно:

- слушатели не всегда умеют применить полученные знания на практике, не владеют методами анализа и стратегическими подходами планирования деятельности туристических предприятий;
- профессиональные компетенции некоторых слушателей характеризуются слабым знанием тенденций развития национального и международного туристического рынка и его участников: производителей и потребителей;
- отдельные слушатели показывают низкий уровень владения специализированными компьютерными программами.

Таким образом, была поставлена задача пересмотра содержания учебных программ по дисциплинам: «Менеджмент туристских организаций», «Менеджмент индустрии гостеприимства», «Информационные технологии в туризме», актуализации их методического обеспечения, внедрения новых инновационных средств обучения, увеличение практикоориентированных занятий, семинаров.

Одним из примеров является организация и проведение выездных практических занятий на различные предприятия туристской индустрии страны, характеризующиеся высокотехнологичными процессами по формированию и продвижению туров, услуг, использованию современных IT-технологий.

Завершающим этапом мониторинга является изучение удовлетворенности выпускников.

Выпускники переподготовки достаточно высоко оценивают профессиональный уровень преподавания дисциплин различных циклов учебных планов: оценки от 8 до 9 баллов по 10-балльной шкале.

Основные элементы организации образовательного процесса были оценены достаточно высоко: расписание занятий – средний балл составил 8,5; график учебного процесса – средний балл составил 8,0.

Выпускники отметили, что учиться было интересно (82 %); 12 % отметили, что не в полной мере; 6 % воздержались от ответа.

Результаты мониторинга удовлетворенности слушателей позволили выработать следующие предложения по программно-методическому обеспечению учебного процесса переподготовки:

1. Усилить теоретико-методологическую значимость дисциплин по всем блокам учебного плана, включить в содержание учебных программ изучение новейших научных достижений в области туристической деятельности, изучение терминологического аппарата каждой специальности переподготовки.

2. Обеспечить интеграцию между теоретической и практической подготовкой слушателей на основе внедрения разнообразных активных методов обучения, в том числе дистанционных, а также на основе расширения форм занятий, позволяющих сформировать практические знания, умения и навыки (выездные учебно-методические занятия, тренинги, конференции, разработка и защита проектов и др.).

3. С учетом результатов мониторинга своевременно формировать предложения, направленные на совершенствование образовательного процесса переподготовки, отображать эти предложения в программно-методической документации, внедрять в практику занятий.

4. В установленные сроки готовить необходимую программно-методическую документацию для эффективной организации и проведения государственных экзаменов переподготовки и ориентацией выпускников на конкретную управленческую или функциональную деятельность в туристической индустрии.

Процесс совершенствования образовательной деятельности по переподготовке и повышению квалификации предполагает внедрение системы менеджмента качества, основанной на гарантированном предоставлении высококачественных образовательных услуг специалистам с высшим образованием. Практика внедрения системы менеджмента качества в образовательный процесс показывает, что она базируется на соответствии учебных программ, материальных ресурсов, профессорско-преподавательского состава, научно-методического обеспечения, структуры управления требованиям, выдвигаемым со стороны государства, общества и личности и максимальное удовлетворение потребности в высококвалифицированных кадрах.

Список использованных источников

1. Кобринский, М. Е. Система непрерывного профессионального образования в сфере туризма и гостеприимства: пособие / М. Е. Кобринский, Л. В. Сакун. – Минск: БГУФК, 2009.
2. Сакун, Л. В. Маркетинг в туризме: учеб.-метод. пособие / Л. В. Сакун, В. М. Разуванов. – Минск: РИПО, 2014 – 268 с.
3. Образовательный стандарт 1-89 02 71-2012. Переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование. Специальность: 1-89 02 71 Менеджмент туристской организации Квалификация: Менеджер [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/obr-st>.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

А. В. Сарбай

Гродненский государственный университет
имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь

В статье раскрывается роль компетентностного подхода в подготовке будущих преподавателей, а также представлен состав наиболее значимых для профессиональной деятельности психолога компетенций. Определяется место интеллектуальной компетентности в структуре профессиональных компетенций, а так же её динамика у студентов разных курсов.

The article reveals the role of the competence approach in the training of future teachers and presents the most important for professional activity of the psychologist competencies. Defines the place of intellectual competence in the structure of professional competencies, as well as its dynamics of students from different courses.

В условиях динамического развития экономики и других сфер жизни современного общества наиболее остро встает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих «вызовам современного общества». Среди наиболее важных качеств будущего профессионала, квалифицированного специалиста на первое место выходят не столько набор знаний, умений и навыков, сколько компетентность как актуальное качество личности, проявляющееся совокупностью компетенций. Так, в последние годы активно формируется такая образовательная парадигма, в рамках которой качеством современного образования и результат оказания образовательной услуги определяется тем, насколько у выпускника вуза развиты компетенции [1]. Поэтому в образовательном пространстве происходит переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме и возрастание значения компетентностного подхода в подготовке будущего специалиста. Возросшая актуальность компетентностного подхода в образовании обусловлена также инновационным вектором в развитии белорусской экономики и тенденцией развития высшего образования как образования для «экономики знаний», а также с гармонизацией

образовательных программ учреждений высшего образования Республики Беларусь и Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Для подготовки будущих специалистов, готовых к выполнению многочисленных социальных и профессиональных задач, необходима новая образовательная программа, которая сможет учитывать многочисленные изменения, происходящие в настоящее время, и которые произойдут в будущем. Именно такую подготовку можно обеспечить на основе компетентностного подхода: ставить задачу не только обучить студентов некоторой совокупности знаний и умений, а сформировать у них компетентности, которые позволят быть успешным в профессиональной сфере и решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности. Наряду с этим особую важность приобретают и вопросы подготовки и переподготовки педагогических кадров, отвечающих запросам современного образования. Таким образом, оценка как уровня подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности, так и сам процесс получения высшего образования могут осуществляться в компетентностных категориях.

На сегодняшний день компетентностный подход получил широкое применение в исследованиях и педагогической практике. Он активно разрабатывается в работах как отечественных (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур, П. И. Третьяков, Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов, Н. В. Кузьмина и др.), так и зарубежных специалистов (Дж. Равен, Р. Стернберг, Н. Хомский и др.). Наиболее полно и системно становление компетентностной парадигмы, начиная с Н. Хомского и Дж. Равена и заканчивая проектом Tuning, представлено в работах И. А. Зимней. Однако проблема интеллектуальной компетентности недостаточно освещена и ограничивается небольшим кругом исследователей (Р. Глейзер, Е. Ю. Савин, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. Chamorro-Premuzic, A. Funham [2–4]).

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. Несмотря на то, что содержание понятие «компетенция» до сих пор точно не определено, тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что оно ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Так, в данном контексте компетенции определяются как способности выявлять связи между знаниями и ситуациями и применять знания адекватно решаемым проблемам профессиональной деятельности [2]. Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [5, с. 5–6]. Компетентность – это «опыт использования знаний, умений и навыков», «компетенция в действии» [5, с. 6].

Результатом нашего исследования является состав наиболее значимых для профессиональной деятельности психолога компетенций, формирование которых у студентов в образовательном процессе учреждений высшего образования будет содействовать интеллектуаль-

ному и личностному развитию обучающихся и повышать качество образовательных программ системы высшего образования. В исследовании приняло участие 135 студентов 2–4 курсов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, обучающихся по специальности «Практическая психология» и «Психология». Из них: 29 человек – студенты 4 курса, 51 человек – 3-го курса, 55 – 2-го курса. В качестве диагностического инструментария для оценки компетенций и выявления значения интеллектуальной компетентности в профессиональной подготовке специалистов-психологов нами была использована анкета «Ранжирование компетенций», разработанная специалистами в рамках Европроекта Tuning Education Structures in Europe [6]. Согласно проекту Tuning принято выделять три группы компетенций: инструментальные, межличностные и системные. Испытуемым было необходимо проанализировать и проранжировать 30 универсальных компетенций в порядке значимости для профессиональной деятельности специалиста-психолога.

Проведенный анализ полученных результатов позволил выделить группы наиболее и наименее значимых компетенций для студентов-психологов. В группу наиболее предпочитаемых компетенций вошли: «тщательная подготовка по основам профессиональных знаний» и «решение проблем» (ранг 1,5), «принятие решений» – 4 ранг, «способность к анализу и синтезу» (6 ранг), «базовые знания в различных областях» (7 ранг), «способность к организации и планированию» (10 ранг). Заявленные компетенции относятся к блоку инструментальных компетенций (6 из 10 заявленных позиций в группе и из 10 наиболее значимых компетенций в целом по анкете). В блоке межличностных компетенций высокий ранг имеет компетенция «навыки межличностных отношений» (5 ранг). Три наиболее значимые компетенции вошли в группу системных: «способность применять знания на практике» (3 ранг), «способность учиться» (8 ранг), «стремление к успеху» (9 ранг).

К неприоритетным компетенциям в работе по специальности студенты относят: «способность воспринимать разнообразие и культурные различия» (26 ранг), «знание второго языка» (27,5 ранг), «способность работать в междисциплинарной команде» (27,5 ранг), «элементарные навыки работы с компьютером», «приверженность этическим ценностям» (29 ранг), «понимание культур и обычаев других стран» (30 ранг).

Инструментальные компетенции позволяют реализовать когнитивные и методологические способности, технологические и лингвистические навыки; межличностные компетенции способствуют социальному взаимодействию и сотрудничеству; системные – способности общего (системного) характера [3].

При сравнении результатов ранжирования компетенций у студентов-психологов разных курсов можно сделать следующие выводы:

1. Для студентов второго курса наиболее значимой компетентно-

стью (1 ранг) является «тщательная подготовка по основам профессиональных знаний», для студентов 3 курса – «решение проблем», для 4 курса – «стремление к успеху».

2. Наблюдается динамика в оценивании значимости таких компетенций, как: «способность к анализу и синтезу» (2 курс – 7 ранг, 3 курс – 7, 4 курс – 4,5), «базовые знания в различных областях» (2 курс – 6 ранг, 3 курс – 10, 4 курс – 4,5, соответственно). Значимость данных компетенций возрастает с увеличением курса обучения.

3. В оценивании таких компетенций, как: «решение проблем» (1 ранг – 3 курс, 6 ранг – 4 курс), «навыки межличностных отношений» (3 курс – 2,5, 4 курс – 10,5), «способность применять знания на практике» (5,5, 3), наблюдается разница между сравнением оценок значимости у респондентов третьего и четвертого курса.

Под интеллектуальной компетентностью М. А. Холодная понимает совокупность интеллектуальных ресурсов, обеспечивающих высокий уровень достижения реальных условий, в том числе в профессиональной деятельности [7]. Анализ списка компетенций позволяет увидеть, что компетенции, относящиеся к интеллектуальной компетентности, входят в структуру инструментальных и системных компетенций, выделенных в рамках общеевропейского подхода к проектированию компетенций. Данные компетенции относятся к наиболее приоритетным компетенциям, необходимым в трудовой деятельности, по мнению студентов-психологов. Профессиональная деятельность психолога во многом определяется его интеллектуальной компетентностью, способностью к рефлексии, анализу и синтезу, осознанием возможностей своего интеллекта для решения проблем и задач, порождаемых профессиональной деятельностью [3].

Эти данные подтверждают значение интеллектуальной компетентности для профессиональной деятельности будущих специалистов-психологов. Б. К. Коломиец исходит из положения о том, что в содержании и результатах любой профессиональной и социальной деятельности современного специалиста с высшим образованием преобладающей является именно интеллектуальная деятельность. Интеллектуальные компетенции он включает в структуру инструментальных компетенций как основополагающий компонент системы опережающего образования [4].

В связи с этим в системе подготовки и переподготовки будущих преподавателей вуза необходимо учитывать знания о значимых компетенциях для каждой специальности для последующего эффективного преподавания ими как профильных, так и непрофильных дисциплин у студентов разных курсов.

Список использованных источников

1. *Телеева, Е. В.* Компетентностный подход в подготовке будущих учителей / Е. В. Телеева // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии. – 2013. – № 1.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Лобанов, А. П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход: монография / А. П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.

4. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студенто-центрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.

5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3–9.

6. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: электр. метод. пособие / А. И. Горылев [и др.]. – Нижний Новгород, 2011. – 48 с.

7. Холодная, М. А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, И. С. Кострикина // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 29–37.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ И ЭЛЕМЕНТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

О. Э. Свидинский

Ордена Трудового Красного знамени Гимназия № 50, Минск, Беларусь

В статье представлен опыт по повышению эффективности и качества обучения взрослой аудитории на основе использования организационно-психологических составляющих и элементов дифференцированного обучения.

The article presents the experience to improve the efficiency and quality of adult teaching through the use of organizational and psychological components and elements of differentiated instruction.

Обучение взрослой аудитории, проходящее в виде краткосрочных тематических курсов, более длительной курсовой подготовки или значительной по занимаемому времени переподготовки, имеет ряд особенностей, напрямую влияющих на эффективность и качество процесса получения новых знаний.

Так, к организационным особенностям обучения взрослой аудитории можно отнести намного меньший временной показатель, чем тот, который необходим для первоначального получения базовых профессиональных знаний. Также работа во взрослой аудитории с профессиональной точки зрения – это, чаще всего, работа с уже состоявшимися

специалистами, среди которых нередко встречаются группы, имеющие продолжительный стаж совместной работы на одном предприятии.

Одновременно при работе со взрослой аудиторией можно выделить и целый ряд психологических особенностей, присущих как отдельным слушателям, так и части групп или группам в целом. К положительным особенностям взрослой аудитории можно отнести более высокую мотивацию в получении новых знаний, а также стремление к их систематизации, чаще всего подтвержденное немалым как профессиональным, так и жизненным опытом. Еще одну группу особенностей составляют пониженная способность к усвоению нового материала и часто встречающаяся неуверенность, помноженная на повышенную тревожность за итоговый результат своего обучения, получаемый как на отдельном занятии, так и при прохождении курса (подготовки, переподготовки) в целом.

При наличии таких организационно-психологических составляющих обучения взрослой аудитории на первый план выходят вопросы повышения эффективности и качества самого образовательного процесса, практическая реализация которого закладывается уже на стадии планирования и организации занятий, имеющих как теоретическую, так и практическую направленность.

Как показывает практика, уже на стадии планирования учебного курса целесообразно устанавливать такое соотношение между теоретическими и практическими занятиями, в котором основное количество учебных часов было бы посвящено практической составляющей и занятиям по самоподготовке. Ведь именно успешное выполнение части практических заданий является действенным инструментом снятия психологического барьера у большей части слушателей и как итог – повышение их мотивации к получению новых знаний и самому процессу обучения.

Одновременно, на долю лекционной части оставалось бы наименьшее число учебных часов, но внимание преподавателей было бы сосредоточено на наиболее сложных составляющих учебного курса, где квалифицированная помощь была бы наиболее востребована и эффективна.

В настоящее время одним из направлений повышения эффективности и качества занятий в дополнительном образовании взрослых является широкое использование различных информационных технологий или их составляющих, например системы интерактивного голосования и опроса [1] или тестовых заданий [2]. Однако основой положительной динамики в обучении взрослых остаются уже ставшие традиционными образовательные технологии, одной из которых является технология дифференцированного обучения.

Именно использование такой технологии в работе со взрослой аудиторией во многом решает большинство возникающих организационно-психологических проблем. Ведь теоретической и практической основой

данной технологии является организация учебного процесса на уровне индивидуальных возможностей и способностей каждого из обучающихся: его индивидуальных запросов и ожиданий, образовательного и профессионального уровней, особенностей личности и т. д. Именно использование такой технологии значительно повышает усваиваемость слушателями материалов курса, приобретение навыков практической направленности, о чем говорилось выше.

Однако применение данной технологии в дополнительном образовании взрослых имеет и свои особенности, напрямую связанные с длительностью процесса обучения. И если за 4 года обучения данная педагогическая технология может применяться довольно успешно и эффективно, то применение ее на краткосрочных курсах несколько проблематично, и в первую очередь, при комплектовании учебных групп, как основы всего процесса обучения.

Одним из путей решения данной проблемы является проведение анкетирования будущих слушателей с использованием заранее подготовленных опросников (тестов). Позже, на базе полученных результатов происходит формирование групп с относительно одинаковыми образовательным и профессиональным уровнями. Анкетирование, исходя из целей работы во взрослой аудитории, может проводиться как с приглашением специалистов-психологов, так и самими организаторами и будущими преподавателями.

Вторым путем решения проблемы комплектования групп с относительно одинаковыми уровнями образования и профессиональной подготовки является анкетирование будущих слушателей, где каждый из них самостоятельно определяет уровень своей подготовки и, соответственно, группы (подгруппы) для последующего обучения. Данный подход более эффективен с точки зрения психологии, чем первый вариант, где нет права выбора, но организационно может стать основой затруднений, с которыми столкнутся организаторы уже в процессе самого обучения.

Сам метод анкетирования далеко не нов, но используется он чаще всего ограниченно и однобоко, что не дает основы для раскрытия всего его огромного организационно-психологического потенциала. Вместе с тем не формальный подход к проведению анкетирования, а разработка и включение в анкету большего числа специально подобранных по направлениям будущего обучения вопросов, помимо 2–3 ставших уже традиционными, значительно расширяет возможности самих организаторов.

После получения данных анкетирования и их обобщения комплектование подгрупп идет, чаще всего, по двум основным направлениям, исходя из общего количества поступивших заявок. Так, при небольшой по численности группе возможно ее деление на два уровня: «высокий» и «низкий». При большом количестве слушателей возможно их деление на три уровня прохождения материала и выполнения практиче-

ских заданий: «высокий», «средний», «низкий». Наибольший эффект от выполнения дифференцированных заданий при активном проведении контроля за работой слушателей со стороны преподавателя, достигается в том случае, когда подгруппа (уровень) не превышает по своему количеству 10 человек.

Такая дифференциация, с одной стороны, снимает психологические барьеры как у каждого из слушателей, так и внутри группы, а с другой – повышает личную заинтересованность в обучении каждого из них, т. е. на первый план выступает процесс познания, а не преподавания, как это нередко происходит при формальном подходе к организации обучения.

Дифференцированный подход к организации учебного занятия (курса) также помогает преподавателю одновременно эффективно работать как со всей группой, так и концентрировать внимание на отдельных слушателях, видеть динамику их успехов и иметь возможность незамедлительного внесения коррекции в организацию процесса обучения.

Минусом такого подхода может стать необходимость в нескольких преподавателях при проведении одного практического занятия, которая напрямую зависит от количественного и качественного состава слушателей. Наиболее ярко данное явление проявляется при самостоятельной организации учебным заведением, например гимназией, тематических курсов для своих работников, т. е. для взрослой аудитории, например, курсов для ознакомления с новым инструментарием или программой для организации учебного процесса на более высоком уровне.

Одним из решений данных затруднений может стать комплектование небольших по численности групп слушателей, сгруппированных по одному из предполагаемых для проведения занятий уровней.

Для организации дополнительного образования взрослых на более высоком уровне, например, на курсах по переподготовке данный подход должен быть заложен в самой учебной программе. Это даст основание привлекать необходимое число преподавателей для проведения практических занятий с одновременным повышением их эффективности и качества приобретаемых знаний и навыков.

Список использованных источников

1. Свидинский, О. Э. Система интерактивного голосования и опроса как средство повышения эффективности занятий по предупреждению чрезвычайных ситуаций / О. Э. Свидинский // Дополнительное образование взрослых: проблемы и перспективы развития: сб. материалов междунар. заоч. науч.-практ. конф., Минск, 21 мая 2015 г. / ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ. – Минск: КИИ, 2015. – С. 71–72.

2. Свидинский, О. Э. Организационно-психологические аспекты использования тестовых заданий при организации учебного процесса во взрослой аудитории / О. Э. Свидинский // Дополнительное образование взрослых: проблемы

и перспективы развития: сб. материалов II междунар. заоч. науч.-практ. конф., Минск, 25 марта 2016 г. / ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ. – Минск: КИИ, 2016. – С. 118–120.

ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

**В. Л. Соломахо, А. А. Ракицкий,
В. В. Соколовская, В. Г. Грицель**

Республиканский институт инновационных технологий
Белорусского национального технического университета
Минск, Беларусь

В РИИТ БНТУ на протяжении длительного времени существует практика исследования качества образовательных услуг, предоставляемых институтом в сфере дополнительного образования взрослых. Постоянное совершенствование методики оценки удовлетворенности слушателей позволяет получать объективные данные о качестве образовательных услуг по повышению квалификации и переподготовке.

In Republican Institute of Innovative Technologies there has long been a research practice of an educational services quality providing in the area of additional adult learning. Continual improving of an assessment methodology of a customers satisfaction let us obtain objective data on a quality of upgrading and retraining.

В Белорусском национальном техническом университете разработан и введен в действие стандарт СТПП СМК БНТУ 7.5.1-09-2016 «Дополнительное образование взрослых», в соответствии с которым установлен целевой показатель оценки удовлетворенности слушателей – 81 % при размере выборки не менее 75 % от численного состава слушателей за период обучения.

В течение 2015/2016 учебного года в РИИТ за счет средств республиканского бюджета прошли повышение квалификации 1125 слушателей в 52 группах, переподготовку – 154 слушателя в 7 группах и на платной основе – 286 слушателей в 25 группах повышения квалификации и 33 слушателя в группе переподготовки.

Всего для анализа представлены 1234 анкеты слушателей повышения квалификации, что составило 87,46 % от общего числа повысивших квалификацию (1411 человек) и 169 анкет слушателей переподготовки – 90,37 % от числа прошедших переподготовку (187 человек), общий размер выборки составил 87,79 %.

Расчет оценки удовлетворенности потребителей включал:

- подсчет числа заполненных и принятых к обработке анкет;
- подсчет числа ответов, данных респондентами по оценке «Полностью удовлетворен» по каждому критерию;
- подсчет числа ответов, данных респондентами по оценке «Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» по каждому критерию;

- расчет значений в ячейках столбца «Удовлетворенность потребителей по критерию»;

- расчет значения «Итоговая оценка удовлетворенности».

В качестве критериев оценки удовлетворенности слушателей повышения квалификации установлены:

- содержание образовательной программы;
- педагогическое мастерство преподавателей;
- организация учебных занятий.

Анализ анкет слушателей повышения квалификации по установленным критериям показал, что подавляющее число ответов представлено по оценке «Полностью удовлетворен» и по каждому из критериев составило 969, 1023, 1077 соответственно, «Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» – 244, 101 и 139, «Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен» – 5, 1 и 4.

Показатель оценки удовлетворенности потребителя (слушателя) по каждому критерию рассчитывается по формуле

$$УП_i = (K_1 + K_2 / 2) / n \times 100 \%, \quad (1)$$

где $УП_i$ – показатель удовлетворенности потребителя по i -критерию; K_1 – количество ответов «Полностью удовлетворен»; K_2 – количества ответов «Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен»; n – общее количество ответов.

Результаты расчета оценки удовлетворенности слушателей повышения квалификации представлены на рисунке 1.

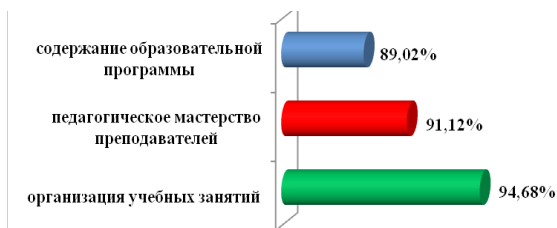


Рис. 1. Оценка удовлетворенности слушателей повышения квалификации в РИИТ БНТУ в 2015/2016 учебном году

В качестве критериев оценки удовлетворенности слушателей переподготовки (выпускников) установлены:

- содержание образовательной программы;
- педагогическое мастерство преподавателей;
- обеспеченность учебными и методическими материалами;
- организация занятий учебно-вспомогательным персоналом;
- объективность оценки знаний слушателей.

Анализ анкет слушателей переподготовки по установленным критериям показал, что подавляющее число ответов представлено по оценке «Полностью удовлетворен» и по каждому из критериев состави-

ло 114, 136, 85, 120 и 116 соответственно, «Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» – 49, 32, 59, 46 и 51 соответственно.

По всем пяти критериям имеются ответы «Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен» и составляют соответственно 6, 1, 15, 2, и 2. По четвертому критерию представлен также 1 ответ «Полностью не удовлетворен».

Результаты расчета оценки удовлетворенности выпускников специальностей переподготовки представлены на рисунке 2.

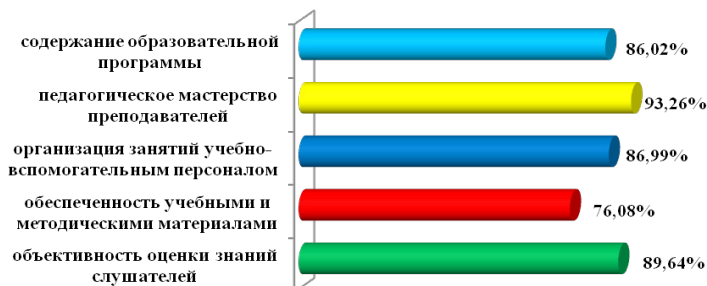


Рис. 2. Оценка удовлетворенности выпускников переподготовки в РИИТ БНТУ в 2015/2016 учебном году

Сравнительный анализ результатов оценки удовлетворенности слушателей повышения квалификации и переподготовки (выпускников) по установленным критериям показывает, что содержание образовательных программ и педагогическое мастерство преподавателей РИИТ находятся на достаточно высоком качественном уровне независимо от вида образовательной программы.

Итоговый показатель оценки удовлетворенности слушателей по всем вышеназванным критериям определяется по формуле

$$УП = (K_3 + K_4 / 2) / m \times 100 \%, \quad (1)$$

где УП – итоговый показатель удовлетворенности потребителя; K_3 – среднее значение количества ответов «Полностью удовлетворен» по всем критериям; K_4 – среднее значение количества ответов «Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» по всем критериям; m – общее количество принятых к обработке анкет.

За 2015/2016 учебный год итоговые показатели оценки удовлетворенности слушателей РИИТ составили: повышения квалификации – 92,35 %, переподготовки – 86,89 %, а по всем видам обучения – 82,3 %.

Оценка достижения целей в области качества осуществляется по формулам

$$P = \sum_{i=1}^n \Pi_i \times K_i; \quad \Pi_i = \frac{\Pi_{\text{факт}}}{\Pi_{\text{план}}} \times 100\%, \quad (3)$$

где P – оценка достижения целей в области качества; P_i – показатель достижения i -цели; $P_{\text{факт}}$ – фактически достигнутое значение показателя достижения цели; $P_{\text{план}}$ – плановое значение показателя достижения цели; n – количество целей; i – порядковый номер цели; K_i – коэффициент весомости цели.

Расчет показал, что цели в области качества РИИТ за 2015/2016 учебный год выполнены на 109 %, что свидетельствует о достаточно высоком уровне предоставления образовательных услуг. Тем не менее, разрабатываются мероприятия по совершенствованию системы менеджмента качества университета для реализации принципа постоянного улучшения деятельности.

ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В УО «ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

**Г. В. Солонец, И. В. Гавриленко,
Н. Н. Луговцова, М. Ю. Куликова**

Гомельский государственный медицинский колледж,
Гомель, Беларусь

В работе рассмотрены вопросы организации последипломного образования медицинских работников среднего звена в УО «Гомельский государственный медицинский колледж». Представлены направления повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов со средним специальным образованием с учетом современных тенденций развития медицинской науки и практики. Обозначены перспективы по дальнейшему улучшению качества подготовки специалистов.

There were studied the issues of post-graduate education organization for nurses and doctors' assistants at Establishment of Education «Gomel State medical college». There were offered ways of advanced training and retraining of leading staff and specialists with specialized secondary education taking into account modern tendencies of medical science and practice development. There were determined ways of further improvement of specialists training quality.

Последипломное образование в Республике Беларусь является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и направлено на углубление, расширение и обновление профессиональных знаний, умений и навыков, а также предоставляет возможности для освоения других специальностей, на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта.

Основными принципами последипломного образования являются общедоступность, системность, ориентация на рост и развитие работника как личности и профессионала.

Непрерывное профессиональное образование медицинских работников – требование времени, зависящее от изменений таких внешних и внутренних условий их деятельности, как рост объема медицинской информации и скорости ее обновления, появление высокотехнологичных методов диагностики, лечения, ухода, повышения информированности и запросов самих пациентов и др.

Основной задачей для учреждений образования, осуществляющих последипломную подготовку медицинских работников, является работа на «опережение», а именно создание условий для повышения квалификации и переподготовки специалистов, способных работать, широко используя современные методы диагностики и лечения пациентов, информацию о новейших разработках в медицине, что обеспечивает непрерывный профессиональный рост.

С целью обеспечения постоянно возрастающей потребности в повышении квалификации и переподготовки специалистов учреждений здравоохранения Гомельской области в 1994 г. на базе Гомельского медицинского училища (сегодня УО «Гомельский государственный медицинский колледж») было создано отделение повышения квалификации и переподготовки.

В настоящее время в учреждении образования «Гомельский государственный медицинский колледж» реализуются образовательные программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов, направленные на профессиональное совершенствование; образовательные программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование, направленные на присвоение новой квалификации на уровне среднего специального образования.

Повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием осуществляется по следующим направлениям: организация сестринского дела; лечебное дело; зуболечебное и зубопротезное дело; медико-профилактическое дело; медико-диагностическое дело; сестринское дело в педиатрии; сестринское дело в хирургии; сестринское дело в неврологии, психиатрии; сестринское дело в гинекологии, дерматовенерологии и при инфекционных заболеваниях; рентгенология и функциональная диагностика, физиотерапия.

Организован образовательный процесс и по 5 специальностям переподготовки: 2-81 04 02 «Анестезиология», 2-81 04 04 «Хирургия», 2-81 04 05 «Рентгенология», 2-81 04 06 «Физиотерапия», 2-81 04 07 «Лечебный массаж».

Планирование курсов осуществляется на основании заявок от учреждений здравоохранения Гомельской области. При планировании учитывается текущая и перспективная потребность учреждений здравоохранения области в повышении квалификации и переподготовке кадров. По инициативе нашего учреждения образования на базе уч-

реждений здравоохранения ведется работа по созданию банка данных специалистов отрасли с указанием сроков прохождения курсов повышения квалификации и переподготовки.

С момента основания в колледже отделения повышения квалификации и переподготовки прошли обучение 31 330 специалистов здравоохранения со средним специальным медицинским образованием (повышение квалификации – 30 388 человек, переподготовка – 942 человека). За период с 01.01 по 01.09.2016 года обучение прошли 1053 слушателя (повышение квалификации – 1003, переподготовка – 50).

Для улучшения качества образовательного процесса к преподаванию привлекаются высококвалифицированные специалисты практического здравоохранения (в 2015/2016 учебном году 158 врачей) и преподаватели колледжа с высшей квалификационной категорией. Стоит отметить, что в колледже постоянно ведется работа по повышению профессиональной компетентности преподавателей. Преподаватели своевременно проходят курсы повышения квалификации, активно участвуют в проведении обучающих семинаров, областных, республиканских и международных научно-практических конференций и съездов.

При организации образовательного процесса очень важен выбор метода обучения. Преподаватель не должен забывать, что обучение – это творческий процесс, в котором очень многое зависит от накопленного опыта, личных способностей преподавателя, от средств обучения. Основными видами занятий на отделении повышения квалификации, которые преподаватели используют в образовательном процессе, являются лекции и практические занятия.

Лекции преподавателей отличаются обилием сообщаемой информации, последовательностью изложения материала, установлением связи лекционного материала с темой предстоящих практических занятий, прослеживается связь теории с практикой.

При проведении занятий преподаватели используют элементы проблемного обучения. Проблемные ситуации учат слушателей творчески подходить к решению проблемы, активизируют познавательную деятельность. Проблемное обучение в целом позволяет слушателям на основе имеющейся информации выработать свое отношение к возникшей проблеме.

Также преподаватели применяют на занятиях активные методы обучения (дискуссия, работа в группах, решение ситуационных задач) и др.

В образовательном процессе активно применяются электронные образовательные ресурсы: мультимедийные презентации, видеофильмы, видеоролики по теме. Использование электронных образовательных ресурсов способствует лучшему усвоению программного материала слушателями.

Преподавателями разрабатываются информационные материалы по учебным дисциплинам, гигиеническому обучению, воспитанию и формированию здорового образа жизни, профилактике заболеваний.

Широко применяются инновационные технологии, преподаватели оказывают организационно-методическую помощь работникам учреждений здравоохранения и других заинтересованных ведомств по проведению информационно-образовательной работы с населением.

Слушатели отделения повышения квалификации и переподготовки кадров отмечают, что обучение по программам дополнительного образования взрослых способствует совершенствованию профессиональной компетенции, стимулирует к проведению информационно-образовательной работы среди населения по профилактике основных социально-значимых заболеваний.

Анализируя нашу работу, мы можем говорить о том, что существующая ныне практика (повышение квалификации каждые пять лет) является недостаточной в условиях огромного потока современной информации, внедрения новых технологий и методик в диагностике, лечении и уходе.

На наш взгляд, последипломное образование медицинских работников – это непрерывное профессиональное развитие, включающее не только образовательные программы повышения квалификации и переподготовки, но и регулярное участие во всевозможных мастер-классах, обучающих семинарах, конференциях, стажировках и т. д.

Перенимая опыт зарубежных коллег, нами внедряется в практику совместная работа с лечебно-профилактическими учреждениями (далее – ЛПУ) по подготовке специалистов, из числа их сотрудников, которые в качестве наставников и тренеров также способствуют повышению профессионального мастерства своих коллег (например: медсестра-специалист по профилактике пролежней, медсестра-специалист по профилактике постинъекционных осложнений, медсестра-специалист по вопросам грудного вскармливания и т. д.). Одним из условий подготовки таких специалистов является, в том числе и совместная научно-исследовательская работа.

Мы тесно сотрудничаем с управлением здравоохранения Гомельской области и лечебно-профилактическими учреждениями региона, изучаем кадровые потребности, проводим совместную научно-исследовательскую работу, ориентированную на сестринскую практику.

Подводя итог, нужно отметить, что работа по повышению качества последипломной подготовки кадров продолжается. Медицина является стремительно развивающейся отраслью и требует постоянного повышения профессионального мастерства специалистов всех уровней.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ГАРАНТ КАЧЕСТВЕННОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Т. Н. Шилько

Гомельский филиал Университета гражданской защиты
МЧС Беларуси, Гомель, Беларусь

В работе показана роль и специфика работы преподавателя дополнительного образования взрослых, дана краткая характеристика подготовки преподавателей за рубежом.

Relatively to additional education for adults the role and peculiarities of teacher's work has been shown. The short description of training process in course of teachers education abroad has given.

Система дополнительного образования взрослых является важным звеном национальной системы образования и неотъемлемым компонентом непрерывного образования Республики Беларусь. По официальным данным в настоящее время реализацию образовательных программ дополнительного образования взрослых осуществляет 391 учреждение образования, а также иные организации и индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность [1].

В условиях динамичных социально-экономических изменений в обществе система дополнительного образования взрослых выступает в качестве важнейшего фактора сохранения и развития кадрового потенциала государственных отраслей экономики, основой стабильности и поступательного развития общества. Она способствует выполнению социального заказа государства на повышение результативности профессиональной деятельности человека; создает условия для компенсации недостающих знаний у вновь назначенных специалистов, адаптации кадров к выполнению функциональных обязанностей при их изменении. При этом предусматривается не только учет государственных и общественных интересов, но и отдельной личности, удовлетворяющей свои потребности в профессиональном совершенствовании и личностном развитии.

В настоящее время сфера образования взрослых интенсивно расширяется, становясь одним из приоритетных направлений мирового образования. Отмечается, что в различных странах она охватывает от 20 % до 80 % взрослого трудоспособного населения [2].

Важнейшим гарантом качественного функционирования системы дополнительного образования взрослых является профессорско-преподавательский состав, перед которым ставится задача обновления теоретических и практических знаний специалистов с учетом изменяю-

щейся технологической и социальной среды, экономической ситуации.

Выполнение данной задачи возможно, если наряду с высоким уровнем компетентности в предметной области преподаватель хорошо ориентируется в проблемном поле соответствующей отрасли, владеет инновационными методами решения профессиональных задач, освоил информационные и коммуникационные технологии в сфере образования.

Работа во взрослой аудитории требует от преподавателя знания основ андрагогики, которая определяется как «наука и научная дисциплина о теории и методике образования взрослых в контексте непрерывного становления личности, область профессионально-педагогического знания и социальной практики» [3, с. 4].

Изучение и анализ литературы показывает, что андрагогическая подготовка преподавателя дополнительного образования взрослых должна включать освоение андрагогических принципов и моделей управления качеством образования; эмпирических теорий и концепций обучения взрослых; психолого-андрагогической диагностики обучающихся; знание методов, технологий и содержания обучения взрослой аудитории.

Однако в Республике Беларусь на данный момент реализация специальной подготовки преподавателей для системы дополнительного образования взрослых практически не ведется. Преобладающее количество людей, работающих со взрослыми, не прошли соответствующего обучения.

За рубежом для работы в качестве преподавателя дополнительно образования взрослых, как правило, необходимо прохождение специального обучения. Например, в Великобритании и США налажена многоуровневая система подготовки. Причем сертификаты и лицензии даются только на ограниченное время, и для их возобновления необходимо выполнение определенных условий по повышению квалификации: определенное количество лет преподавания взрослым (от 3 до 10 лет), получение ученой степени, специальное обучение и сдача экзаменов, составление портфолио (методических копилки), консультации с преподавателем-наставником.

В некоторых штатах США после получения Начального сертификата преподаватель вынужден активно работать для приобретения следующего.

За рубежом контроль за повышением квалификации и качеством преподавания в дополнительном образовании взрослых ведется на нескольких уровнях. Так, на государственном уровне правительство Великобритании следит за совершенствованием системы подготовки преподавателей и обязывает их соответствовать новым требованиям; на местном уровне разнообразные организации поощряют или обязывают преподавателей сотрудничать с ними; на уровне образовательных учреждений и профессиональных объединений преподавателей ведется

обучение и стимулируется постоянный обмен опытом преподавателей [4].

Учитывая теоретические изыскания ученых, мировые тенденции развития образования, опыт системы подготовки за рубежом, на наш взгляд, следует пересмотреть требования к обучению преподавателей дополнительного образования взрослых: заложить нормы повышения квалификации и прохождения стажировки на ведущих предприятиях отрасли не реже одного раза в 2–3 года. С целью освоения инновационных методов решения профессиональных задач, изучения международного опыта подготовки специалистов важно, чтобы преподаватель имел возможность совершенствоваться не только у себя в стране, но и за рубежом.

Переосмысление и расширение роли преподавателя, особенностях его подготовки положительно скажется на функционировании и развитии национальной системы дополнительного образования взрослых, стремящейся к соответствию мировым стандартам и тенденциям в области непрерывного образования.

Список использованных источников

1. Дополнительное образование [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-6121>. – Дата доступа: 31.08.2016.

2. Змеев, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3(24). – С. 94–101.

3. Подобед, В. И. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики / В. И. Подобед, А. Е. Марон // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 4–8.

4. Тикушина, И. А. Сравнительный анализ подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании и США / И. А. Тикушина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 304–308.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ЭФФЕКТИВНЫХ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

О. В. Шмакова, М. М. Фокина

Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) имеет широкую целевую аудиторию и является частью непрерывного образования. Оно предназначено как для студентов, изучающих свой предмет не только на иностранном языке, но и через него и с его помощью, так и для дипломированных

специалистов, совершенствующихся в профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Эффективность такого обучения объясняется высокой степенью мотивации и заинтересованности в изучаемых темах, связанных с избранной профессией.

Content-Language Integrated Learning (CLIL) has a wide target audience and is part of life-long education. It is widely adopted not only for students studying their subjects in and by means of a foreign language, but also for qualified specialists improving their skills in professional language communication. The effectiveness of this method is based on a high level of motivation and professional interest.

В настоящее время в высшей школе становится все более востребованным предметно-языковое интегрированное обучение (Content-Language Integrated Learning – далее CLIL), особенно в системе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка как студентам, так и дипломированным специалистам.

Цель такого обучения – формирование лингвистических компетенций, владение иностранным языком на уровне, который делает возможным свободную коммуникацию в профессиональной области. Изучение иностранного языка проводится на междисциплинарной интегративной основе.

Термин CLIL был введен в 1994 г. Дэвидом Маршем (Университет Ювяскюля, Финляндия) для обозначения учебного процесса, в котором дисциплины – как целиком, так и их особые разделы, преподаются на иностранном языке [1]. Таким образом интегрировано изучаются какой-либо предмет и иностранный язык. Отмечается инновационность CLIL, необходимость и прогрессивность его применения в учебном процессе. Данная методика имеет двоякую направленность: как профессиональную, так и лингвистическую. Важным является то, что изучение предмета осуществляется не только на иностранном языке, но через него и с его помощью [2].

Одним из направлений CLIL является интегрированное языковое обучение в профессиональной деятельности. Обучаемые, уже имеющие профессию в какой-либо области (экономика, политология, юриспруденция и т. д.) совершенствуются в профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Отличие CLIL от других методик:

- знание языка становится средством изучения профессиональных предметов;
- язык интегрирован в более широкий профессиональный контекст;
- качество образования повышается благодаря росту мотивации, поскольку обучаемым интересны темы и вопросы, связанные с их профессией;
- изучение и совершенствование языка идет естественным образом – в процессе профессионального общения;
- CLIL является частью непрерывного образования;

- хорошее коммуникативное владение языком и знание профессиональной лексики важнее грамматической правильности (если ошибки не препятствуют коммуникации);
- обучение чтению считается одним из основных направлений CLIL [3].

При чтении текстов предлагаются следующие этапы работы над ними.

1. Задания перед чтением, после быстрого просмотра:
 - кратко сформулируйте тему;
 - перечислите преимущества и недостатки..., исходя из предыдущего опыта;
 - объясните значения приведенных слов, исходя из контекста;
 - подберите синонимы и антонимы к данным словам.
2. Задания в процессе чтения:
 - определите, сравните, объясните, дайте оценку...;
 - подберите заголовки к абзацам;
 - подчеркните фразы, при помощи которых вводится дополнительная информация, приводятся примеры, показываются причина и следствие;
 - подберите предложения (из приведенных ниже) для заполнения пропусков в тексте;
 - определите, какие из утверждений по содержанию тексту являются верными и ложными.
3. Задания после чтения текста:
 - напишите эссе по данной проблеме, используя данные из текста и выразив свое отношение к ней;
 - кратко изложите суть проблемы;
 - напишите собственный комментарий по наиболее важным пунктам;
 - проведите итоговые дебаты с аргументированием и защитой собственного мнения [4, с. 22–25].

В качестве источников материалов и текстов предлагаются прежде всего интернет-ресурсы, поскольку они доступны в любой стране мира, в любое время и дают возможность найти тексты и необходимую информацию в любой профессиональной области: iTunes; Google; YouTube; TeacherTube: www.teachertube.com; Learning English (BBC): www.bbc.co.uk/worldservice/learnenglish/; Learn English (British Council): <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> [4].

Разумеется каждый преподаватель также предлагает дополнительные, самостоятельно составленные или подобранные материалы, ориентированные на уровень и особенности данной группы.

Преимущества CLIL:

- Происходит включение обучаемых в более широкий культурный контекст.

- Результатом является более высокий уровень интернационализации.
- Более высока вероятность успеха при сдаче экзаменов на различные международные сертификаты.
- Наблюдается повышение уровня языковой и специальной компетентности.
- Обучаемые готовы к дальнейшей учебе и/или профессиональной деятельности на иностранном языке.
- Развивается способность и стремление к мультилингвизму.
- Повышается конкурентоспособность и мотивация к самореализации и достижению высоких результатов в профессиональной деятельности [4].

Несмотря на преимущества и положительные стороны, при реализации CLIL наблюдаются определенные трудности и недостатки. Например, преподавание специальных предметов на иностранном языке не всегда ведется на достаточно высоком лингвистическом уровне. Большинство программ являются экспериментальными и/или коммерческими. Недостаточно развита система подготовки преподавателей, работающих по этой методике [3].

В заключение нужно отметить, что CLIL занимает важное место в системе непрерывного образования, способствует формированию эффективного, конкурентоспособного, востребованного в профессиональной сфере специалиста.

Список использованных источников

1. *Coyle, D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 182 p.
2. CLIL at School in Europe. Eurydice. The Information Network on Education in Europe. – Brussels: Eurydice, 2005. – 80 p.
3. Режим доступа: www.teachingenglish.org.uk/content-language-integrated-learning
4. *Vazquez, V. P.* Planning CLIL-lessons in Higher Education [Electronic resource] / V. P. Vazquez. – Mode of access: <http://www.uco.es/poling/pdf/6.pdf>.

III секция

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И РЫНОК ТРУДА

О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Т. К. Глазкова

Белорусский государственный экономический университет, Минск, Беларусь

Рассматривается значение дополнительного образования взрослых в современном обществе и необходимость его расширения и совершенствования. Одной из форм дополнительного образования взрослых является обучение внутри компании, а изучение иностранных языков выступает как неотъемлемая часть такого непрерывного образования.

The importance of additional professional training in modern society and its expansion and improvement are considered in the article. One of the forms of additional professional training is in-company training and learning foreign languages is an inseparable part of corporate training.

Дополнительное образование необходимо рассматривать как одну из главных и актуальных проблем современного профессионального образования. Дополнительное образование взрослых – это такой вид дополнительного образования, который направлен на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей.

С этой целью в Республике Беларусь реализуются следующие образовательные программы дополнительного образования взрослых:

- повышение квалификации руководящих работников и специалистов;
- переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование;
- стажировка руководящих работников и специалистов;
- обучающие курсы (лектории, тематические семинары, практикумы, тренинги и иные виды обучающих курсов);
- обучение в организации (компании, предприятии).

Современное развитие образования тесно связано с динамическими изменениями в культуре, науке, социуме, активно развивающимся рынком труда. Происходит смена парадигм в образовании: переход от знанцевой модели подготовки специалиста к компетентностной. В этой ситуации любое профессиональное образование стремится быть качественным, соответствовать требованиям социальной, политической и экономической действительности, ориентироваться на потребности практики.

Во всем мире растет понимание того, что для поддержания личной конкурентоспособности необходимо постоянно обновлять имеющиеся знания и умения, а также получать новые. Инвестиции в обучение являются самыми перспективными для тех, кто хочет быть востребованным и высокооплачиваемым специалистом на рынке труда в настоящем и будущем. Одна из тенденций развития современного профессионального образования проявляется в преодолении узкой специализации работников, развития у них многопрофильных специализаций и компетенций [3].

Рыночная экономика базируется на принципе удовлетворения потребностей покупателей, клиентов. В теории и практике широко рассмотрены вопросы удовлетворения потребностей в товарах и услугах. Вместе с тем, требует дополнительного рассмотрения потребность в знаниях, учет ее специфики в организации системы образования. Дополнительное образование решает задачу «совершенствования развития людей, уже занятых в общественном производстве с целью оперативной их адаптации к постоянно изменяющимся социальным и производственным условиям». В системе дополнительного образования выделяют две подструктуры: общее дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование [1]. В рамках дополнительного профессионального образования можно выделить такие формы образовательных услуг, которые связаны с совершенствованием профессиональной компетентности специалиста без получения какого-либо документа об образовании (участие в научно-практических конференциях, публикации научно-методической литературы, обучение внутри компании). Данные формы обучения следует отнести к дополнительному профессиональному образованию, так как они непосредственно связаны с профессиональной деятельностью. В связи с этим, целесообразно в структуре дополнительного образования выделить такой компонент, как обучение внутри компании. Изучение иностранных языков выступает как неотъемлемая часть такого непрерывного образования. Но методика обучения иностранному языку для специалистов различных профилей как часть непрерывного образования остается все-таки мало разработанной. Практика преподавания строится в основном на переносе методики, применяемой в вузовском обучении. В условиях краткосрочных курсов такое обучение является малоэффективным, так как оно не обеспечивает высоких результатов обучения. Повседневная реальность свидетельствует о возросшем статусе и роли иностранного языка в жизни взрослых людей. Дополнительное образование по иностранным языкам может быть эффективным, если:

- обучение будет построено при активном участии слушателей курсов в определении целей и содержания образовательного процесса, его организации, планировании и контроле;
- учебные группы будут сформированы с учетом разных познавательных стилей взрослого контингента обучающихся, в соответствии с которыми будет использован оптимальный вариант технологии обучения;

- обучение иностранным языкам взрослых по разным вариантам будет включать социокультурный компонент, позволяющий дополнительно мотивировать обучающихся, организовать их обучение как диалог родной и иноязычной культур, в результате чего формируется готовность к межкультурному общению в естественных условиях.

Исследования в области психологии взрослых позволяют пересмотреть господствовавшую концепцию, согласно которой развитие личности направлено на достижение взрослости или зрелости, за пределами которой собственно развитие прекращается, замещаясь простым изменением. Внутренняя идея, лежащая в основе образования взрослых, – это идея развития личности на всех этапах ее жизнедеятельности.

Исследования образовательных ориентаций взрослых фиксируют различные мотивы получения дополнительного образования, иногда прямо не связанные с трудоустройством и профессиональной деятельностью. Они обусловлены стремлением личности к самосовершенствованию, расширению жизненного кругозора, стремлением обрести большую уверенность в себе [2].

Аксиомой в образовании взрослых является то обстоятельство, что обучающийся входит в учение и продолжает его абсолютно добровольно. Отказавшись от обязательности обучения, взрослые тем самым определили его главную цель – получение практических результатов.

Список использованных источников

1. *Калинина, А. Г.* Роль когнитивной деятельности обучающихся для создания положительной мотивации при обучении иностранному языку взрослых / А. Г. Калинина // Когнитивная деятельность в процессе овладения иностранным языком: сб. науч. ст. – Н. Новгород, 2003. – С. 112–117.
2. *Калинина, А. Г.* Индивидуальные особенности взрослых и учет их когнитивной деятельности при обучении иностранным языкам / А. Г. Калинина // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков (в разных типах учебных заведений): сб. науч. ст. – Н. Новгород, 2005. – С. 110–115.
3. *Чечет, В. В.* Дополнительное образование взрослых в Республике Беларусь: пути повышения качества / В. В. Чечет, В. А. Листратенко // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 11. – С. 15–19.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МИГРАНТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

С. И. Жибартович

РИПК Минтруда и соцзащиты, Минск, Беларусь

Вопросы межнационального взаимодействия в последнее время стали актуальными не только в экономической, политической сферах, но и в образовании. В статье рассматриваются проблемные вопросы образовательной подготовки мигрантов в Беларуси.

The issues of interethnic interaction have recently become important not only in economic and political spheres, but also in education. The article discusses the problematic issues of the educational attainment of migrants in Belarus.

В условиях активизации миграционных процессов в Беларуси важной их составляющей является социальная адаптация мигрантов. Процессы миграции сложны и обусловлены совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем. Среди них актуальными являются языковой и социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению мигрантов в различные виды образовательной, культурной и социальной деятельности.

В образовательной подготовке мигрантов важно учитывать их национальные, социальные, психологические особенности, общекультурный уровень развития, ценностные ориентации, а также мотивации.

При организации образовательного процесса мигрантов следует обратить внимание на возможные трудности, которые могут быть связаны с языковым барьером, исходным уровнем знаний и подготовки мигранта, длительным перерывом в образовательной деятельности, различием в образовательных программах государств, необходимостью установления новых ролевых отношений. В результате может наблюдаться общее состояние тревожности и психологического недоверия мигрантов к образовательному процессу, трудности адаптации к новому окружению и изменившимся требованиям образовательной деятельности.

Для осуществления качественного образовательного процесса мигрантов необходим высокий уровень профессионально-личностной культуры педагога, его педагогическая компетентность, атмосфера сотрудничества в педагогическом коллективе. В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

Определение поликультурности очень емко дал российский исследователь В. И. Матис: «Поликультурность – сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [1].

Рассматривая вопросы адаптации мигрантов, следует отметить, что резкий всплеск интереса к этим проблемам приходится на первое десятилетие XXI в. как за рубежом, так и в нашей стране. Общими причинами этого интереса явились: значительная активизация миграции из менее развитых стран в более развитые, рост количества детей мигрантов, подлежащих обучению и адаптации – в соответствии с обязательствами, которые берут на себя принимающие мигрантов

страны; усиление социального неравенства в сфере образования, поскольку дети мигрантов имеют более низкие шансы доступа к качественному образованию; обостряющиеся противоречия между мигрантами, их детьми и коренным (местным) населением (взрослым и детским) стран на трудовой, этнической, религиозной и иной почве, доходящие до конфликтов и др. [2]. В России, например, формируются центры изучения проблем образования мигрантов и обучающих практик, которые не без труда находят свое применение в учреждениях образования (Москва, Санкт-Петербург, Ульяновск, Ставрополь, Екатеринбург и др.) [3].

В Беларуси целесообразно создание комплексной системы воспитательной и образовательной работы по социальной адаптации и формированию культуры толерантности. Необходимо адаптировать содержание образовательного процесса, методов педагогической деятельности сквозь призму проблематики отношений мигрантов и не мигрантов, базовой составляющей которой будет работа с педагогами, имеющая социокультурную и социально-психологическую направленность. Эффективность этой деятельности должна напрямую зависеть от работы педагогов над собой, получения ими новых знаний, формирования новых профессиональных и личностных качеств, профессионального роста [1].

Несомненно, специальная психолого-педагогическая и социокультурная подготовка была бы чрезвычайно полезной педагогам, укрепила, расширила и обосновала бы те педагогические прозрения и интуитивные находки, которые составляют основу социально-педагогического взаимодействия с мигрантами [2]. Педагогам необходимы также знания и определенные навыки социально-психологической реабилитации мигрантов, прибывших из зон конфликтов. Понимание сложности проблемы позволит педагогу вовремя организовать работу специалистов-психологов с такой категорией слушателей.

Работу по образовательной деятельности мигрантов в Беларуси целесообразно начинать с создания: информационной базы (демографической статистики по трудовым мигрантам, разработки методологической базы по образовательной деятельности мигрантов); методической базы; системы подготовки и переподготовки педагогов; системы обмена информацией учреждений образования с органами внутренних дел.

Список использованных источников

1. *Зборовский, Г. Е.* Теория социальной общности: монография / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург: Гуманитар. у-нт, 2009. – 110 с.
2. Адаптация мигрантов / авт. кол.: Е. Л. Омельченко [и др.]. – Ульяновск: Изд. Ульяновского госуниверситета, 2010. – 239 с.
3. *Александров, Д. А.* Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные / Д. А. Александров. – СПб.: Изд. Политех. ун-та, 2011. – 211 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ МОЛОДЫХ ЛИЦ (18+) С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ю. Н. Кислякова

Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ,
Минск, Беларусь

В статье рассматриваются возможности организации обучения молодых лиц (18+) с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах, специфика создания в них образовательного пространства и внедрения учебно-методического обеспечения. Раскрываются педагогические условия и этапы формирования самостоятельности в быту, которая является одним из путей социализации лиц с особенностями психического развития.

In the article discusses the possibility of organizing the training of young people (18+) with intellectual disabilities, living in psycho-neurological residential facility. Also specifics of creating educational space and implementation of educational-methodical support are considered. Disclosed pedagogical conditions and stages of independence in everyday life, which is one ways of socialization of people with special needs.

Социальная адаптация и интеграция в обществе рассматривается в качестве главной цели обучения лиц с особенностями психофизического развития. Обладая относительно сохранным практическим интеллектом, они способны к целесообразному к овладению широким спектром бытовых умений, употреблению орудий труда, выбору обходных путей. По мнению Л. С. Выготского, «практический интеллект может явиться точкой компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций». Разнообразие видов бытового труда выступает для взрослых обучающихся источником приобретения представлений и умений и дает возможность прогнозировать образовательную траекторию каждого молодого человека с интеллектуальной недостаточностью, в том числе, проживающего в условиях дома-интерната.

В рамках реализации проекта Международной технической помощи «Беларусь на пути деинституализации. Создание образовательного пространства для людей (18+) с интеллектуальным недугом» в 2015–2016 гг. впервые в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь созданы ресурсные условия для организации обучения данной категории лиц, разработан и внедрен в практику работы учебно-методический комплекс, включающий:

- сборник программ – «Программное обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах» – раскрывающий содержание пяти направле-

ний коррекционно-педагогической деятельности: «Самостоятельность в быту», «Обучение грамоте», «Эмоции. Ситуационное поведение», «Практическая математика», «Человек и мир»;

- методические рекомендации по реализации программ для обучения взрослых (18+) с интеллектуальной недостаточностью – «Научно-методическое обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах»;
- пособия для взрослых, проживающих в условиях психоневрологических домов-интернатов, для работы под руководством педагога в рамках реализации каждой образовательной области.

Реализация содержания обучения требует учета специфики нахождения обучающихся (+18) с интеллектуальной недостаточностью в условиях психоневрологических домов-интернатов, в том числе трудностей самостоятельного использования имеющихся знаний, их использования в несколько изменившихся условиях, самостоятельного анализа ситуации, выбора способа решения несложных жизненных задач и др.

Формирование самостоятельности в быту является одним из путей социализации, который осуществляется на протяжении длительного времени, требует особых усилий, терпения и настойчивости. Разработка образовательной области «Самостоятельность в быту» обусловлена необходимостью практической подготовки лиц с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 18+ к жизни в социуме, повышения уровня их общего развития. Целью обучения выступает формирование системы жизненно значимых умений и навыков, обеспечивающих включение молодых людей 18+ в социокультурное пространство и способствующих воспитанию социально адаптированной и трудоспособной личности. Данная цель реализуется посредством решения ряда задач: расширение практического опыта, объема знаний и представлений об окружающем мире; формирование умений действовать в конкретных жизненных ситуациях; закрепление навыков самообслуживания и бытовой ориентировки; развитие положительной эмоциональной контактности, коммуникативных навыков; развитие всех психических функций и познавательной деятельности, общей и мелкой моторики; воспитание положительного отношения к труду; закрепление навыков социально приемлемого поведения по отношению к окружающим людям.

Программно-методический комплекс «Самостоятельность в быту» включает 3 раздела: «Самообслуживание», «Жилище», «Мое здоровье», реализация которых осуществляется в течение учебного года (2 занятия в неделю). Особенностью программы «Самостоятельность в быту» является своеобразие содержания изучаемого материала, а также его распределение, позволяющее постоянно возвращаться к пройденным разделам и обеспечивающее постепенность перехода от легкого к более сложному.

При формировании навыков бытовой самостоятельности взрослых, проживающих в условиях дома-интерната, необходимо:

- обеспечить максимально возможную самостоятельность в бытовом и санитарно-гигиеническом обслуживании;
- выработать положительное отношение к посильным видам труда, готовность к помощи в хозяйственно-бытовом труде в семье и умение выполнять несложные виды труда (уборка помещений, мытье посуды, несложные работы по приготовлению пищи и др.);
- формировать привычку и положительное отношение к определенному виду труда, выполняемому в течение установленного времени;
- выработать прочные навыки выполнения ряда операций, учить переключаться с выполнения одной знакомой операции на другую, выполнять несколько взаимосвязанных операций последовательно;
- научить работать совместно с товарищами, выполняя пооперационно трудовые задания, соблюдая принятые нормы и правила поведения.

Для обучаемых молодых людей характерна тенденция приступать к выполнению задания без должной предварительной ориентировки в нем, без анализа его условий и требований, выбора правильного действия, ответа, обеспечивающих успешность выполнения задания. В целях решения данной проблемы методика формирования самостоятельности в быту предусматривает пошаговую отработку действий, постепенно повышающих уровень самостоятельности молодых людей при их выполнении.

В методике реализации содержания программы «Самостоятельность в быту» выделяют следующие этапы обучения: ориентировка в задании; пробное выполнение задания (демонстрация правильного приема (действия), фиксация внимания на двигательных действиях, тренировочные упражнения, оказание необходимой помощи); практическая работа (качественная отработка отдельных приемов, выработка навыка); оценка выполнения.

Оптимальными педагогическими условиями методики реализации образовательной области «Самостоятельность в быту» выступают: учет актуального уровня развития и возможностей, определяемых зоной ближайшего развития; выявление положительных и сглаживание отрицательных сторон личности, учет ведущей модальности; создание мобильной образовательной среды; повседневное приучение взрослых, проживающих в условиях дома-интерната, к выполнению посильных заданий; учет склонностей и привязанностей обучающихся, значимых для побуждения их к выполнению менее приятных, но полезных упражнений; использование эмоций как наиболее сохранной стороны психической деятельности для пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения, рациональная дозировка материала и др.

Формирование самостоятельности в быту осуществляется на основе принципов воспитывающего характера обучения, расширения социальных связей, практической направленности и целостности обучения. Обучение должно быть организовано в соответствии с возрастными и психофизическими особенностями, направлено на социальную адаптацию и приспособление к жизни в условиях включенности в окружающую социальную среду. Систематически построенное и целенаправленное обучение не только приводит к приобретению молодыми людьми суммы некоторых знаний, но и дает определенный эффект в их умственном развитии, что свидетельствует о развивающем значении.

Для достижения устойчивых результатов необходимо постоянное закрепление полученных представлений и умений, применение их в повседневной жизни, создание условий для того, чтобы каждый человек смог почувствовать себя значимым и полезным. Важнейшими достижениями могут быть: осознание собственной обособленности (физической и психической), проявление самостоятельности в быту (эпизодическое/регулярное); ощущение «я умею», практическое применение социально-бытовых умений.

Таким образом, при реализации содержания образовательной области «Самостоятельность в быту» происходит повышение уровня обученности, усвоенный материал постоянно используется и закрепляется, переходя в прочные умения и навыки. Это позволяет специалисту, соблюдая принципы систематичности и последовательности в обучении, при сообщении нового материала использовать опыт обучающегося как базу для расширения их знаний, совершенствования имеющихся у него бытовых умений и навыков и формирования новых.

Условия и формы реализации материала позволяют в комплексе решать коррекционно-развивающие задачи, направленные на подготовку проживающих в доме-интернате взрослых молодых людей к жизни в обществе, снижение их зависимости от посторонней помощи. Предполагается, что содержание программы будет адаптироваться в соответствии с возможностями конкретного обучающегося.

Список использованных источников

1. Кислякова, Ю. Н. Программное обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах: [сб. программ] / Ю. Н. Кислякова [и др.]; под ред. И. В. Ковалец. – Минск: Четыре четверти, 2016. – С. 9–40.

2. Кислякова, Ю. Н. Методические рекомендации по реализации программы «Самостоятельность в быту» / Ю. Н. Кислякова // Научно-методическое обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах: [сб. метод. рекомендаций] / Ю. Н. Кислякова [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. – Минск: Четыре четверти, 2016. – С. 9–50.

3. Кислякова, Ю. Н. Уютный дом и мое место в нем: пособие для взрослых (18+), проживающих в условиях психоневрологических домов-интернатов / Ю. Н. Кислякова. – Минск: Четыре четверти, 2016. – 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНСИОНЕРОВ ОСНОВАМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЗНАНИЙ

**В. Г. Назаренко, Т. И. Малиновская,
П. В. Полторецкая, А. А. Охрименко**

Институт информационных технологий БГУИР, Минск, Беларусь

Рассмотрены содержание обучающего курса «Основы компьютерных знаний» для людей пожилого возраста, возникающие проблемы и особенности методики его преподавания.

We consider the content of the training course «Computer Basics» for the elderly, problems, which arise in the process of learning, and features methods of its teaching.

Институт информационных технологий Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (ИИТ БГУИР) совместно с Минским Университетом третьего возраста участвует в реализации социально-образовательного проекта для пожилых людей при поддержке Комитета по труду, занятости и социальной защите Минского городского исполнительного комитета. Его целью является содействие преодолению социального исключения, повышению социального статуса и активности пожилых минчан (в возрасте от 60 лет) посредством вовлечения их в процесс неформального образования, волонтерской деятельности, создания условий для развития социальных контактов и творческой активности.

Соглашение о социальном партнерстве № 4 заключено 1 июля 2015 г. между ИИТ БГУИР и общественной организацией «Белорусская ассоциация социальных работников», под эгидой которой функционирует Университет третьего возраста. В рамках данного соглашения институт принял на себя обязательства, в частности, по реализации обучающего курса «Основы компьютерных знаний», разработанного факультетом «Информационно-коммуникационные технологии» университета.

Образовательная программа курса составлена с учетом востребованности ее в повседневной жизни пенсионеров. Опросы показывают, что они остро нуждаются в навыках пользования компьютером и Интернетом, не хотят отставать от темпов развития общества [1]. При этом предпочтения интернет-пользователей пожилого возраста при использовании сети Интернет в личных целях распределяются следующим образом: для поиска информации – 84,8 % пользователей, для отправки и получения электронной почты – 54,2 %, для просмотра и скачивания фильмов и музыки – 48,8 %, для общения в социальных сетях – 47,8 %, для компьютерных игр – 15,5 %, для осуществления финансовых операций – 11,8 %, для покупки, заказа товаров, услуг – 10,8 % [2]. Для образования и обновления знаний Интернет не использует никто из опрошенных.

Учебная программа курса «Основы компьютерных знаний» состоит из 16 занятий:

1. Знакомство с компьютером (состав компьютера, подготовка к работе, основные клавиши).
2. Знакомство с рабочим столом (элементы рабочего стола, основные программы, работа с клавиатурой, формирование папок).
3. Вспоминаем и знакомимся с программой Word (повторение пройденного материала, знакомство с Word).
4. Word (приобретение навыков набора текста).
5. Word (продолжение изучения темы 4, сохранение файлов).
6. Знакомство с мультимедиа (программы просмотра видео и фото).
7. Знакомство с браузерами (изучение основных функций, понятия поисковых систем и сайтов).
8. Почта, e-mail (электронная почта, регистрация индивидуальных почтовых ящиков).
9. Почта, Skype (проверка почтовых ящиков, знакомство и регистрация в Skype).
10. Skype (углубленное изучение программы).
11. Социальные сети (знакомство с «Одноклассниками», регистрация личных страничек, работа в сети).
12. Сайты (знакомство с различными сайтами, поиск информации).
- 13–15. Работа в Интернете.
16. Итоговое тестирование слушателей.

В организации образовательного процесса, кроме преподавателей института, активное участие принимали работники крупнейшего банка Беларуси – ОАО «АСБ Беларусбанк». При этом учитывалась специфика контингента учебных групп слушателей.

Любая система обучения, чтобы быть эффективной, должна учитывать возрастные особенности обучаемых. Так как компьютер в жизни многих сегодняшних пенсионеров появился совсем недавно, то им очень трудно понять принципы работы с ним. Оказывает влияние и возрастное ухудшение памяти. И эту проблему нельзя не учитывать, так как с ней связана, возможно, самая серьезная трудность в обучении пенсионеров. Методика преподавания должна быть максимально оптимизирована для привыкания слушателей к своеобразной компьютерной терминологии, исключения чувства страха перед компьютерной техникой из-за боязни навредить, развития навыков уверенного пользования.

Для людей пенсионного возраста необходим индивидуальный подход, поэтому группы формируются небольшие (5–7 человек) для оказания должного внимания каждому. Учебные занятия проводятся два раза в неделю, каждое занятие длится не более двух академических часов.

Наибольшая сложность заключается в работе с мышкой. Наличие большого количества функций у одного устройства усложняет их запоминание. Не всегда пенсионеры могли разобраться самостоятельно в законспектированном понятном на занятиях материале. Подобное

иногда у части слушателей первоначально приводило к появлению паники, потере веры в свои способности освоить учебную программу курса. Кроме того, не все дети доверяют родителям и разрешают им пользоваться домашними компьютерами.

Преодолеть возникающие сложности помогли следующие действия:

- информация подается в понятной форме, в спокойном темпе, происходит постоянное повторение материала, детальное изучение выполняемых функций;
- постепенно слушатель курса знакомится с различными «компьютерными» терминами;
- на занятиях создаются комфортные условия, доброжелательная атмосфера, преподавателем проявляется максимальное терпение;
- все теоретические основы курса совмещаются с их практической реализацией на компьютере;
- теоретические разделы максимально сжаты, а наибольшее внимание уделяется основам работы с компьютером, что создает основы самостоятельного освоения других программы и возможностей компьютера после окончания обучения;
- слушатели обеспечиваются соответствующей литературой по компьютерной грамотности;
- обязательно выдается домашнее задание, выполнение которого обсуждается на следующем занятии;
- информация (адреса и пароли при регистрации в различных сервисах Интернета) четко, правильно и под контролем преподавателя записывается слушателями в конспект для предотвращения забывания и потери.

В результате слушатели приобретают опыт уверенной работы с компьютером, файлами, папками, оплачивать услуги ЖКХ и связи, совершать банковские операции, заказывать талон на прием к врачу, бронировать билеты на мероприятия, пользоваться электронными государственными сервисами, оплачивать покупки через Интернет, искать лекарства в аптеках. Кроме того, пожилые люди начинают общаться в социальных сетях, искать музыку, просматривать фото- и видеофайлы, осваивают компьютерные игры.

Легче всего пенсионерам удаются поиск информации с помощью поисковых систем, общение в Skype, сложнее – программы пакета Microsoft Office, регистрация в социальных сетях, работа с электронной почтой. Особый интерес у них вызывают поиск информации, просмотр видеофайлов в сети Интернет, перенос информации на компьютер с электронных носителей (flash-карты, цифровые фотоаппараты и др.), работа с планшетами и смартфонами.

Необходимо отметить, что в конце обучения подавляющее большинство пожилых слушателей очень тепло отзывались о программе обучения в целом и о преподавателях конкретно. Всего институтом подготовлено к практической работе 64 слушателя, в том числе 8 – на

безвозмездной основе. Все они успешно завершили обучение и им выданы сертификаты Института информационных технологий БГУИР.

Надо отметить, что впервые поручение Институту информационных технологий БГУИР организовать обучение пенсионеров основам компьютерной грамотности было высказано на рабочей встрече Министра связи и информатизации С. П. Попкова с руководством университета и деканов 29 января 2015 г. Дальнейшее развитие данного направления деятельности института сдерживается нехваткой компьютерных классов. Поэтому, в свою очередь, БГУИР обратился в министерство с просьбой оказать спонсорскую финансовую помощь для оборудования одного класса.

Список использованных источников

1. 300 минских пенсионеров освоили компьютер и интернет [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.interfax.by/article/1148048>. – Дата доступа: 01.02.2016.

2. Информационное общество в Республике Беларусь. Статистический сборник, 2015 // [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/bgd/public_compilation/index_721. – Дата доступа: 01.02.2016.

ОСОБЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ СИСТЕМНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Г. М. Наливайко

Государственный институт управления и социальных технологий Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь

О. А. Сосновский

ЗАО «Сервис Деск», Минск, Беларусь

Вопросы компетентности специалистов с высшим образованием, особенно специалистов в области управления, сегодня приобретают особую значимость. Современные требования, предъявляемые к ним, с одной стороны, исходят от международных и национальных стандартов в области управления, которыми руководствуется белорусская экономика. С другой стороны, государственная политика выделяет приоритет качественного развития трудовых ресурсов. Так, Президент в своем Послании к белорусскому народу подчеркнул, что «диктатура качества» должна стать показателем профессионализма в организации производства, что ослабляла требовательность к руководству предприятий по внедрению и функционированию системного менеджмента.

Questions the competence of specialists with higher education, particularly experts in the field of management, acquire special significance today. Modern re-quirements, qualifications, on the one hand, originate from international and national standards in the area of governance, which has guided the Belarusian economy. On the other hand, public policy highlights the priority of quality workforce development. Thus, the President in his address to the Belarusian people stressed that «dictatorship», should

be the measure of professionalism in the Organization of production that has weakened demand for the management, implementation and operation of system management.

В новой пятилетке основополагающими остаются цели устойчивого развития, что предполагает реализацию руководителями и специалистами высокого уровня своей компетентности. Особая роль отводится соответствующим нормативно-правовым знаниям. Белорусские субъекты хозяйственной деятельности до 2018 г. должны провести серьезную подготовку к предстоящей пересертификации систем менеджмента качества. Это обусловлено новой версией стандартов ISO серии 9000. Стандарты 2015 г. выделяют новые приоритеты управления и расширяют диапазон управленческих технологий [1].

Особую актуальность приобретает подготовка руководителей и специалистов резерва новой формации, способных адаптироваться к сложной обстановке, осуществлять эффективное управление. При этом руководящий состав должен уметь не только организовать дело, но и вести за собой людей будучи лидером. Именно это качество управленца стоит во главе угла современной технологии управления по международным стандартам. Принцип лидерства и вовлеченность персонала предполагает высокую степень лояльности, что достигается методами поддержки профессиональных и инициативных работников, стимулирования их труда, поощрения их самостоятельности и высокой результативности. Именно через систему дополнительного образования взрослых, посредством соответствующих программ, используя бенчмаркинг, можно активизировать управление знаниями и управление на знаниях. Поиск лучших управленческих практик и их распространение есть современная задача образовательных программ. Примером является разработанная и применяемая методика стимулирования труда. Основной идеей модели является «взвешивание» общего премиального фонда коэффициентом вознаграждения каждого сотрудника. Размер общего премиального фонда зависит от показателей результатов работы предприятия. Сумма вознаграждения всех сотрудников перераспределяется в зависимости от набранных баллов. При этом учитывается выполнение сотрудниками работ по незаполненным вакансиям. Этот пример говорит о реализации на белорусском предприятии мировой практики, соответствующей стандарту социальной ответственности (SA 8000 – Social accountability), по которому идентифицируются компании, делающие значительные успехи в соблюдении гуманитарных норм. В Республике Беларусь на добровольных началах действует стандарт СТБ ISO 26000 «Система социального менеджмента».

Современные требования к управленческому персоналу предъявляются с приоритетной позиции системного менеджмента, который представляет собой целый комплекс управленческих практик. Особое место отводится риск-ориентированному мышлению, которое позволяет определить факторы, вызывающие отклонение фактических

результатов процессов и системы от ожидаемых. Знания в этой области позволяют разработать средства и методы предупреждения негативного влияния различных факторов, а также максимально использовать возникающие возможности. Соответствующая компетенция приобретается благодаря стандартам ISO серии 31000, в частности СТБ ISO 31000-2015 «Менеджмент рисков. Принципы и руководящие указания». Риск-менеджмент (Risk management) – процесс принятия и выполнения управленческих решений, направленных на снижение вероятности возникновения неблагоприятного результата и минимизацию возможных потерь. С помощью этой системы можно контролировать риски на всех уровнях и ее необходимо интегрировать в систему менеджмента предприятия [2]. Реализация задач риск-менеджмента активизирует управленческий стандарт ISO 10017 «Руководство по статистическим методам применительно к ISO 9001». Он позволяет приобрести знания по таким методам, как описательная статистика, планирование экспериментов (DOE), проверка гипотез, анализ измерений, анализ воспроизводимости процесса, анализ надежности, выборочное исследование, карты статистического управления процессом (SPC), анализ временных рядов [3].

Задачи по созданию финансовых и экономических выгод предполагает наличие компетентностных знаний на основе стандарта, который обращен к высшему руководству организации. В стандарте ISO 10014 приведены примеры доступных методов и инструментов менеджмента, которые способствуют достижению выгод. Знания в этой области предполагают следующие навыки – учет затрат по видам деятельности (ABC), менеджмент по видам деятельности (ABM), перспективное планирование качества продукции (APQP), система сбалансированных показателей (BSC), предотвращение затрат, метод критического пути (CPM), фокус-группы потребителей, менеджмент взаимоотношений с потребителями (CRM), добавленная экономическая ценность (EVA), анализ видов и последствий отказов (FMEA), практики бережливого производства, затраты на жизненный цикл (LCC), менеджмент по целям (MBO), менеджмент по принципу «открытой книги» (OBM), развитие организации (OD), анализ Парето, анализ периода окупаемости (PP), оценка деловой деятельности; калькуляция затрат на предупреждение, оценку качества и отказы; развертывание функции качества (QFD), анализ рисков, статистическое управление процессами (SPC); анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз (SWOT); командообразование, теория ограничений (TOC), менеджмент ценностей и др. [4].

В последние годы информационные технологии (ИТ) стали неотъемлемой частью как системы управления организацией, так и определяющим фактором ее развития в целом. При этом современные подходы рассматривают ИТ не как вспомогательные, бизнес-поддерживающие технологии, а как технологии, создающие ценность для бизнеса. Ценность реализуется через использование трех видов ресурсов:

человеческий капитал (компетентный, мотивированный); собственно технологии; взаимодействие бизнеса и ИТ (взаимопонимание, совместное принятие рисков и ответственности). Руководитель организации должен принимать решения об инвестициях в ИТ только в том случае, если станет понятна полученная ценность от ИТ.

Для управления ИТ существуют международные стандарты и методологии, среди которых наиболее известными являются стандарты ISO/IEC; стандарты ISACA (Information Systems Auditand Control Association – Ассоциация Аудита и Контроля Информационных Систем), среди которых широкое распространение получил стандарт CobiT (Control Objectives for Information and Related Technologies – задачи управления для информационных и смежных технологий), также методологии PRINCE2 (PРоjects IN Controlled Environments 2 – Проекты в контролируемой среде версия 2); ITIL (IT Infrastructure Library – библиотека инфраструктуры информационных технологий) – библиотека, описывающая лучшие из применяемых на практике способов организации работы подразделений или компаний, занимающихся предоставлением услуг в области информационных технологий.

Указанные выше методологии позволяют руководителям и специалистам создавать ИТ-инфраструктуру предприятия, соответствующую лучшим мировым практикам, а стандартизация на соответствие ИТ стандартам ISO/IEC или ISACA дает возможность получать конкурентные преимущества на рынке. При этом выбор сертификации на соответствие того или иного стандарта остается за руководством предприятия. Повышение компетенции руководителей организаций в области ИТ путем изучения хотя бы основ вышеуказанных стандартов и методологий является современным требованием и вызовом. Следует также отметить, что мировая современная тенденция управления ИТ – это развитие ИТ-аутсорсинговых технологий.

Реализация обозначенных практик возможна при соблюдении некоторых условий. Во-первых, необходимо новое современное управленческое мышление, соблюдающее принципы менеджмента качества. Во-вторых, требуется переосмысление уровневой системы подготовки специалистов. Речь идет о подготовке специалистов нового поколения с более сложными квалификациями – это специалист по системному менеджменту со знаниями современных ИТ, бизнес-аналитик на базе экономического образования. Более пристального внимания требует вопрос подготовки аудиторов – ИТ-аудиторов, аудиторов СМК. На их роль претендуют в первую очередь специалисты с большим стажем работы и опытом, досконально владеющие знаниями технологических процессов. Подготовка таких специалистов целесообразна не ниже второй ступени, т. е. на уровне магистратуры. При этом обучающийся реализует свои знания непосредственно на конкретном предприятии (организации) по образовательным программам на договорной основе как на бюджетной, так и на коммерческой.

Специалисты, владеющие современными методами и техниками эффективного менеджмента, способствуют внедрению в организациях инновационных решений, повышению конкурентоспособности продукции и самой организации. Только при таком подходе компании приобретают устойчивую деловую репутацию с высоким уровнем доверия клиентов, надежным партнерством и лояльным персоналом.

Список использованных источников

1. СТБ ISO 9001-2015 «Система менеджмент качества. Требования». Введен 01.03.2016. – Минск: БелГИСС, 2016. – 36 с.
2. СТБ ISO 31000-2015 «Менеджмент рисков. Принципы и руководящие указания». Введен 01.09.2015. – Минск: БелГИСС, 2015. – 29 с.
3. СТБ ISO/TR 10017-2011 «Руководство по статистическим методам применительно к СТБ ISO 9001:2009». Введен 01.07.2012. – Минск: БелГИСС, 2012. – 36 с.
4. СТБ ISO 10014-2011 «Менеджмент качества. Руководство по созданию финансовых и экономических выгод». Введен 01.06.2012. – Минск: БелГИСС, 2012. – 36 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г. М. Шахлевич, В. Г. Назаренко, Е. А. Кухаренко

Институт информационных технологий БГУИР, Минск, Беларусь

Рассмотрены современные подходы к решению проблем социально-психологической реабилитации лиц с особенностями психофизического развития, обучающихся в учреждениях высшего образования и системы дополнительного образования взрослых. На основании проведенных в Институте информационных технологий БГУИР исследований предлагается модель сопровождения образовательного процесса таких студентов и слушателей при инклюзивной форме обучения.

Modern approaches to solving problems of social and psychological rehabilitation of persons with special needs enrolled in institutions of higher education and secondary adult education. On the basis of IIT BSUIR research proposes a model support of the educational process of students and trainees with an inclusive form of education.

Происходящие процессы гуманизации общественных отношений приводят к необходимости совершенствования системы образования, признания самоценности личности, приоритета общечеловеческих ценностей, что требует поиска эффективных путей профессиональной реабилитации и социализации студентов и слушателей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время государство активно формирует социальный заказ по созданию новых моделей общего и профессионального образования таких лиц, в том числе обеспечивающих инклюзию.

В Республике Беларусь проживает более 500 тыс. инвалидов, значительная часть которых в возрасте до 18 лет. Физически ослабленные лица зачастую не могут вести полноценный образ жизни из-за социальных и физических барьеров, препятствующих их полноценному участию в общественной жизни. Сталкиваясь с подобными проблемами, они замыкаются в себе, становятся пассивными, теряют веру в возможность достижения личного и профессионального благополучия.

Создание для таких лиц доступной среды жизнедеятельности, позволяющей осуществлять жизненные потребности, беспрепятственно передвигаться, пользоваться услугами и получать информацию, является важным фактором, повышающим их дееспособность, способствующим их интеграции в общество. Такая среда включает, в частности, обеспечение возможности получения качественного образования в сфере информационных технологий.

Проблемы инклюзивного образования начали решаться со второй половины 1960-х гг. Были сформулированы основные принципы работы с инвалидами в учебных заведениях, разработаны законодательные акты, инструкции и другие документы, регламентирующие такую работу. В одних странах инициаторами реформ выступили представители общественности, в других они осуществлялись по инициативе властных структур. Эта деятельность столкнулась с целым рядом проблем. Одним из препятствий для развития инклюзивного образования явилась развитая система специализированных школ, существовавшая к тому моменту в большинстве западных стран. Слабыми звеньями в системе инклюзивного образования были методическое обеспечение и недостаточное финансирование, обусловленное в большинстве случаев непониманием общественностью значимости такой деятельности. В процессе развития идей и практики инклюзивного образования специалистами западных стран были выработаны следующие его принципы: системность, совместное обучение, доступность [1].

В России с 1930-х гг. в отдельных технических учреждениях высшего образования (МВТУ имени Н. Э. Баумана, Северо-Западный политехнический институт и др.) разрабатывались и внедрялись учебные программы, ориентированные на один вид инвалидности. С 1960-х гг. на индивидуальное и групповое обучение начали принимать инвалидов гуманитарные УВО. Однако политика государства в отношении инвалидов носила преимущественно компенсационный характер (выплаты, дополнительные услуги) и не затрагивала преобразование среды. Активная деятельность по внедрению принципов инклюзии началась только с конца 1990-х гг.

Существенный вклад в расширение доступности высшего образования для инвалидов внесли сами УВО, разработав соответствующие модели сопровождения и начав их практическую реализацию (например, МГТУ им. Н. Э. Баумана, Челябинский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Томский

политехнический университет, Красноярский государственный торгово-экономический университет). Отдельного внимания заслуживает опыт кураторской службы «Вуз для всех» Томского государственного университета управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Особенно noteworthy формирования модели сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в ТУСУР является то, что она стала разрабатываться через систему психолого-педагогических тренингов по инициативе студентов, без привлечения администрации, при отсутствии безбарьерной архитектурной среды. Осуществлялись индивидуальная работа со студентами-инвалидами, обучающимися в академических группах, а также формирование позитивного общественного мнения в университетской среде. По результатам практической деятельности кураторской службы «Вуз для всех» были выделены две модели работы с целевой группой лиц с ограниченными возможностями:

- модель доуниверситетской подготовки абитуриентов-инвалидов,
- модель сопровождения студентов-инвалидов с привлечением инициативных студентов.

Институтом информационных технологий БГУИР (ИИТ БГУИР) совместно с кафедрой ЮНЕСКО «Профессиональное образование в сфере ИКТ лиц с особыми потребностями» разработан проект, направленный на улучшение условий для профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями на уровне высшего образования. С 2012 г. в рамках договора о сотрудничестве с Минским государственным колледжем электроники в ИИТ БГУИР ведется сокращенное обучение выпускников с нарушением слуха по учебным программам высшего образования I ступени, интегрированным с программами колледжа. Совместно с социально-психологической службой управления воспитательной работы с молодежью университета разработаны и реализуются мероприятия по социально-психологическому сопровождению их обучения и социально-средовой адаптации в университете [2].

Исследования, проведенные разработчиками данного проекта, позволили первоначально выделить две методики работы со студентами-инвалидами: работа по алгоритму «студент – студент» (индивидуальная работа студентов кураторской службы со студентами-инвалидами) и работа по алгоритму «Кураторская служба – академическая группа, в которой обучаются студенты-инвалиды».

Количество методик может увеличиваться за счет расширения состава участников, приобретения ими опыта и компетенций. В процессе проведения различных тренингов и других мероприятий у участников формируются коммуникативные навыки, умение принимать обоснованные как с прагматической, так и с морально-этической стороны решения. Все это приводит к активизации личностного потенциала как студентов с ограниченными возможностями здоровья, так и всех остальных участников взаимодействия. Совместная деятельность об-

учаемых без ограничений здоровья и инвалидов повышает эффективность образовательного процесса.

ИИТ БГУИР совместно с инициаторами создания кафедры ЮНЕСКО «Профессиональное образование в сфере ИКТ лиц с особыми потребностями» изучает вопросы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями с 2011 г. В 2015 г. проведена Международная научно-практическая конференция «Непрерывное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями», на которой рассмотрено современное состояние проблемы и предложены методы повышения эффективности образовательного процесса за счет широкого применения ИКТ, инклюзии, социально-психологического и реабилитационного сопровождения этой категории обучающихся [3].

В планах института дальнейшая детальная разработка модели сопровождения профессионального образования лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями. Это предполагает [4]:

1. Психологическое сопровождение процесса обучения лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями в инклюзивных и специализированных группах в ходе получения профессионального образования в ИИТ БГУИР.

2. Разработка методической базы для обеспечения психологической адаптации студентов-инвалидов в инклюзивных и специализированных группах.

3. Подбор, разработка и реализация моделей тренингов для создания безбарьерной среды в ИИТ БГУИР.

4. Реализация тренингов, дополнительных образовательных программ для подготовки профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала к инклюзивному образовательному процессу.

5. Реализация тренингов, дополнительных образовательных программ и услуг, направленных на создание благоприятных условий для самореализации личности, жизненного и профессионального самоопределения.

Практическое воплощение модели сопровождения профессионального образования лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями даст им возможность реализовать свое право на получение качественного образования по престижным и востребованным специальностям, восстановит их профессиональный статус, обеспечит социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Список использованных источников

1. Назаренко, В. Г. Проблема образования лиц с ограниченными возможностями / В. Г. Назаренко [и др.] // Непрерывное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями: тезисы докладов НМК, Минск, 29–30 ноября 2012 г. / ИИТ БГУИР. – Минск, 2012. – С. 10–12.

2. Шпак, И. И. Профессиональное образование – важнейшее звено социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями / И. И. Шпак, Г. М. Шахлевич // Непрерывное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями: тезисы докладов НМК, Минск, 29–30 ноября 2012 г. / ИИТ БГУИР. – Минск, 2012. – С. 126–128.

3. Батура, М. П. Сотрудничество Института информационных технологий БГУИР и ЮНЕСКО / М. П. Батура, В. Г. Назаренко, Г. М. Шахлевич // Специальная адукацыя. – Минск, 2016. – № 3. – С. 5–8.

4. Кухаренко, Е. А. Психологические онлайн-тренинги в интегрированной студенческой группе для создания безбарьерной среды для людей с ограниченными возможностями / Е. А. Кухаренко, Е. М. Лашкевич // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы VIII Междунар. НМК, Минск, 5–6 декабря 2013 г. / БГУИР. – Минск, 2013. – С. 190–191.

ОБУЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В. В. Шпилевская

Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки работников Минтруда и соцзащиты Республики Беларусь, Минск, Беларусь

Опыт реализации мероприятий в рамках подпрограммы «Предупреждение инвалидности и реабилитации инвалидов» Комплексной программы развития социального обслуживания, направленных на обучение компьютерным технологиям.

Experience in implementing events within the framework of the sub-programme «Disability prevention and the rehabilitation of the disabled» as part of the comprehensive programme of the social services development aiming at teaching computer literacy.

Сегодня информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся все более приближенными к пользователям. Развитие интернет-услуг, таких как коммунально-бытовое обслуживание, покупки товаров, различные способы общения посредством сети Интернет, связь с медицинскими службами, выполнение банковских операций, использование программы Skype, общение в социальных сетях предназначается для всего населения в целом. Поэтому усилиями общественных организаций, территориальных центров социального обслуживания, международных организаций и фондов и благодаря активной поддержке государства появляются проекты, направленные на активное использование достижений ИКТ пожилыми людьми и инвалидами.

В принятой правительством Республики Беларусь стратегии развития информационного общества на 2011–2015 гг. создание системы электронных государственных услуг явилось одной из приоритетных задач [2]. Для такой системы потребовалось обеспечить не только развитие необходимых информационных ресурсов, их взаимодействие, но и доступ к ним широких слоев населения для получения электронных

государственных услуг с использованием различных средств доступа: Интернет, инфокиоски, call-центры, мобильные сети, интерактивное цифровое телевидение.

Согласно инструкции «Инструкция о порядке и условиях оказания социальных услуг государственными учреждениями социального обслуживания» в перечень социальных услуг включены и такие услуги как: обучение пользованию мобильным телефоном, компьютерной и бытовой техникой; оказание помощи в написании, при необходимости отправке писем и других почтовых отправлений; обучение компьютерной грамотности и др. [3].

Созданию условий для обучения основам компьютерной грамотности малообеспеченных людей, пенсионеров, инвалидов способствовали мероприятия подпрограммы «Предупреждение инвалидности и реабилитации инвалидов» Комплексной программы развития социального обслуживания на 2011–2015 гг. [1]. В рамках данной подпрограммы специалисты Республиканского института повышения квалификации и переподготовки работников Минтруда и соцзащиты Республики Беларусь (РИПК Минтруда и соцзащиты) обучили компьютерным технологиям более 150 человек из числа инвалидов по зрению, более 50 человек из числа лиц с заболеваниями и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Более 80 человек из числа лиц пожилого возраста и пенсионеров прошли обучение по курсу «Компьютер для начинающих».

Основными задачами обучающих курсов по компьютерным технологиям являются: приобретение навыков эффективной работы в сети Интернет и использования электронной почты; освоение принципов сканирования и распознавания текстовой информации; овладение навыками работы со звуковыми файлами; формирование знаний и умений использования государственных информационных и правовых ресурсов; навыков работы в Microsoft Office.

В РИПК Минтруда и соцзащиты действует 5 компьютерных классов, два класса оборудованы для проведения презентаций (компьютер, мультимедийный проектор, экран). Для учебных целей в классах установлены необходимые программные средства, а также справочные правовые системы «Консультант Плюс», «Бизнес-Инфо», Эталон.

Все компьютерные классы обеспечены доступом к сети Интернет. Уделено внимание использованию государственных информационных ресурсов Республики Беларусь (ресурсы государственных органов управления, органов по труду, занятости и социальной защите, сайт Президента и сайты министерств и ведомств, ресурсы по занятости и трудоустройству), информационных ресурсов сети Интернет в социальной сфере, ресурсов по медицине и психологии, правовых ресурсов. В учебных программах предусмотрено обучение работе в сети Интернет, где рассматриваются способы и средства поиска информации в сети, обмен информацией и электронные услуги, электронная почта и работа с почтовыми серверами.

На сегодняшний день накоплен богатый материал по программам обучающих курсов компьютерным технологиям, работы ведутся по созданию структурированного ресурса локальной вычислительной сети, содержащего методические материалы в электронном виде по всем направлениям образовательной деятельности РИПК, по развитию дистанционных методов и форм обучения, по обновлению содержания профессиональной подготовки в области компьютерных технологий новейшими современными программными средствами.

В процессе обучения слушателями высказывались пожелания: научиться более уверенно работать в социальных сетях; эффективно использовать интернет-банкинг и другие интернет-услуги; оформлять доставку продуктов из сети магазинов «Евроопт»; научиться пользоваться смартфонами. Поэтому программы обучающих курсов оперативно изменяются, адаптируясь к потребностям слушателей. В процессе обучения возникают трудности, связанные с набором англоязычного текста, с различием операционных систем, установленных в классе и на домашних компьютерах слушателей, установкой программ и их настройками.

Обучение компьютерным технологиям лиц с заболеваниями и нарушениями опорно-двигательного аппарата ведется на базе Республиканского унитарного предприятия «Белорусский протезно-ортопедический восстановительный центр» (РУП БПОВЦ) по направлениям:

- профессиональная подготовка по рабочей профессии «Оператор ПЭВМ (со знанием компьютерной верстки, графики и дизайна)»;
- обучение по программе обучающих курсов «Современные компьютерные технологии» в рамках проведения медико-профессиональной реабилитации.

В настоящее время работы продолжают в рамках Комплексной программы развития социального обслуживания на 2016–2020 гг. Дополнительно к существующим обучающим курсам мы разрабатываем набор новых курсов, которые помогут нашей категории пользователей активно общаться в социальных сетях, использовать государственные ресурсы и государственные услуги, получать доступ к чтению газет, журналов, новостей, вести переписку и поиск информации в Интернет, использовать образовательные и культурные возможности Интернет, возможности перевода и получения денег, возможности оплаты мобильной связи и жилищно-коммунальных услуг через Интернет.

Список использованных источников

1. Комплексная программа развития социального обслуживания на 2011–2015 годы: Постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29 июля 2010 г., № 1126.
2. О базовых электронных услугах: Постановление Совета Министров Республики Беларусь, 10 февраля 2012 г., № 138 (в ред. от 19.04.2013).
3. О внесении изменения и дополнений в Инструкцию о порядке и условиях оказания социальных услуг государственными учреждениями социального обслуживания: постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 31.05.2013 № 48.

IV секция МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

РАЗВИТИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В БЕЛОРУСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А. И. Басова

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Обучение взрослых осуществляется во многих странах ближнего и дальнего зарубежья, при этом каждая из них создала и поддерживает, как и в Республике Беларусь, свою школу дополнительного образования, сохраняя определенные национальные черты и характер взгляда на данный вид образования. В такой ситуации Белорусский государственный университет призван участвовать в важном этапе укрепления позиций белорусского дополнительного образования в международном учебном пространстве и осуществляет систематическое повышение квалификации и переподготовку кадров. Данный комплексный подход к повышению квалификации и переподготовке различных категорий слушателей в БГУ, в частности, на факультете повышения квалификации и переподготовки Института журналистики является эффективным способом формирования имиджа нашего государства.

Adult education is carried out in many countries of the near and far foreign countries, and each of them has created and supports, as well as in the Republic of Belarus, the school of additional education, while preserving certain national traits and character look for this type of education. In this situation the Belarusian State University is designed to participate in an important stage of strengthening the position of the Belarusian additional education in international educational sphere and carries out systematic training and retraining. This integrated approach to advanced training and retraining of different categories of students in BSU, in particular, at the Faculty of Advanced Training and Retraining of the Institute of Journalism is an effective way forming the image of our state.

Ускоренные процессы глобализации и интеграции нашей страны в мировое образовательное, экономическое, культурное, информационное пространство побуждают современного человека к мирному существованию в поликультурном мире и эффективному взаимодействию с его представителями. Межкультурное взаимопонимание, адаптация к быстро изменяющимся условиям, творческий подход к решению проблем и преодолению конфликтов становятся актуальными вопросами

современного общества. Республика Беларусь стремительно осваивает многоуровневое пространство международных отношений, открывая новые возможности развития науки, экономики, производства, культуры. Растет интерес зарубежных партнеров к сотрудничеству с отечественными деятелями культуры, учеными, предпринимателями. Все это определяет потребность современного общества в личности поликультурного типа, способной и готовой эффективно взаимодействовать в глобальном пространстве, состоящем из множества разных культур.

Вместе с тем, на каждом этапе развития общества система образования претерпевает определенные изменения в соответствии с его потребностями, идеологией, ценностями. Важность развития образования взрослых особенно ясна в контексте новых, утвердивших себя во всем мире педагогических идей, – идей непрерывного образования и человекоцентризма, которые являются основой современной трактовки дополнительного образования взрослых.

Перед Республикой Беларусь, молодым суверенным государством, стоит ряд задач, связанных с укреплением и развитием курса, направленного на создание демократического государства на основе инноваций, инициатив и инвестиций в различных сферах общественной жизнедеятельности. Вместе с тем обнаруживаются и объективные закономерности возникновения сложностей в период качественных как политических, так и технико-технологических преобразований, которые возможно решить с помощью динамичного и инновационного развития высшего и дополнительного образования в различных их сферах и областях.

Так, в мировой практике накоплен значительный положительный опыт развития теории и практики дополнительного образования взрослых как подсистемы непрерывного образования. Вовлечение взрослого человека в разные формы образовательной деятельности в течение всей жизни позволяет ему не только полнее удовлетворять свои потребности, но и стать свободным творцом своей жизни, реализовать себя. Дополнительное образование стало многоуровневой системой от дошкольного до последиplomного образования, которое позволяет человеку сконструировать более полную картину мира и удовлетворить его собственные интересы, потребности, развить заложенные в нем творческие способности и реализовать их. Всем эти требованиям отвечают уникальные образовательные программы повышения квалификации и переподготовки, которые осуществляются в Белорусском государственном университете на факультете повышения квалификации и переподготовки Института журналистики, многие из которых не имеют аналогов как в нашей стране, так и за ее пределами.

Согласно приказу ректора БГУ от 29.12.2010 № 725-ОД повышение квалификации и переподготовка кадров с высшим образованием по всем лицензированным специальностям в Белорусском государственном университете осуществляется на факультете повышения квалификации и переподготовки Института журналистики. Программы, разрабо-

тываемые на факультете, направлены на максимальное удовлетворение запросов в повышении квалификации и переподготовке кадров, способствующие развитию и совершенствованию профессионального мастера в самых разных областях. Это и образовательные программы переподготовки «Средства массовой информации», «Коммуникация в сфере общественных связей», «Спортивная журналистика», «Интернет-журналистика», «Фотожурналистика», «Русский язык как иностранный», «Педагогическая деятельность», и образовательные программы повышения квалификации, тематические и обучающих семинары, тренинги «Сопровождение интернет-СМИ», «Современное белорусское радио: традиции и инновации», «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности в современном университете», «Современное белорусское телевидение: традиции и инновации», «Современные технологии управления документами», «Техника публичных выступлений», «PR в государственных организациях», «Воспитательная работа куратора БГУ: психолого-педагогические и организационно-методические аспекты», «Правовое регулирование трудовых отношений в Республике Беларусь», «Деловые коммуникации в современных условиях», «Инновационное управление физическим воспитанием студентов», «Использование технологий "смешанного" обучения при разработке электронных учебных курсов (на основе системы LMS Moodle)», «Технологии корпоративного публичного рилейшнз», «Экскурсоведение и методика организации экскурсионной работы», «Инженерная геология» и др.

Обучение взрослых осуществляется во многих странах ближнего и дальнего зарубежья. При этом каждая страна создала и поддерживает, как и в Республике Беларусь, свою школу дополнительного образования (образования через всю жизнь, образование в течение жизни), сохраняя определенные национальные черты и характер взгляда на данный вид образования. В такой ситуации Белорусский государственный университет призван участвовать в важном этапе укрепления позиций белорусского дополнительного образования в международном учебном пространстве и осуществляет систематическое повышение квалификации и переподготовку кадров. Данный комплексный подход к переподготовке и повышению квалификации различных категорий слушателей в БГУ, в частности, на факультете повышения квалификации и переподготовки Института журналистики является эффективным способом формирования имиджа нашего государства. Подтверждением тому является интерес и востребованность наших образовательных программ в таких странах, как Россия, Казахстан, Сирия, Туркменистан, Китай и др.

Как известно, успешная интеграция Республики Беларусь в мировое экономическое пространство становится в условиях глобализации международных отношений важным фактором обеспечения устойчивого развития белорусского государства. Одним из актуальных векторов движения к заданной цели является последовательное углубление отношений стратегического партнерства с Китаем, приведение мас-

штабов экономического взаимодействия с ним в соответствии с уровнем политических отношений. На уровень стратегического партнерства Республика Беларусь и Китайская Народная Республика вышли в 2005 г., когда приняли совместную декларацию. В этом документе отмечалось, что связи и сотрудничество в торгово-экономической, научно-технической, военной, образовательной, туристической областях и в сферах культуры, социального обеспечения и информации стали более тесными и плодотворными, что отражает огромный потенциал и широкие перспективы сотрудничества между двумя странами.

Развитие международного сотрудничества в области дополнительного образования взрослых является одной из важных задач деятельности Белорусского государственного университета. В рамках подписанных соглашений о сотрудничестве между Чжецзянским Шужен Университетом, Управлением трудовых ресурсов и социального обеспечения г. Харбина Китайской Народной Республики и Белорусским государственным университетом за последние два года состоялось несколько образовательных программ повышения квалификации. На базе факультета прошли обучение руководящие работники и специалисты Чжецзянского Шужен Университета по образовательным программам «Организация обучения и научных исследований», «Преподавание в университете: совершенствование образовательного процесса в практико-ориентированном контексте». Слушатели познакомились с системой высшего образования в Республике Беларусь и в Белорусском государственном университете, с организацией управления в области образовательного процесса и научных исследований, овладели навыками работы по созданию единого информационного комплекса университета и продвижению его имиджа. Актуальность разработки и реализации данной программы повышения квалификации руководящего состава Чжецзянского Шужен университета (далее – ЧШУ) определяется тем, что ключевым ресурсом развития университета является профессиональная компетентность, творческий потенциал и инновационная активность его руководителей. Повышение квалификации персонала является неотъемлемой частью реализации стратегии создания системы непрерывного образования, которая провозглашена Меморандумом непрерывного образования Европейского союза в 2000 г. и широко поддерживается во всем мире, включая Китайскую народную республику.

Программа сфокусирована на формирование у слушателей конкретных знаний, умений и навыков по ведению управленческой деятельности в университете за счет включения информации по работе с персоналом, по созданию и функционированию системы управления качеством, влиянию реального сектора экономики на формирование тематики научных исследований, продвижению результатов научных исследований в сети интернет и социальных сетях, подготовке кадров высшей квалификации, организации студенческих

практик, интернационализации образования, организации воспитательной работы со студентами, применению инновационных технологий в образовательном процессе, гармонизации системы образования в БГУ с европейскими тенденциями в связи со вступлением Беларуси в Болонский процесс, созданию единого информационного комплекса университета и продвижению имиджа университета. В качестве объединяющего начала, позволяющего с единых позиций рассматривать стратегию развития и достижения БГУ, в программе выступает тенденция трансформации университета а инновационный учебно-научный комплекс.

Были организованы и проведены две образовательные программы повышения квалификации на тему: «Деловые коммуникации в современных условиях», в которых приняли участие работники Управления трудовых ресурсов и социального обеспечения г. Харбина. Слушатели изучали особенности общения на русском языке, основы, виды и формы делового общения, принципы и правила деловой коммуникации в современной социокультурной среде. Содержание данной программы отвечает требованиям к формированию коммуникативно-речевой компетенции иностранных граждан на русском языке в административно-деловой сфере и имеет целью формирование у слушателей лингвокоммуникативной компетенции в сфере официально-делового общения на русском языке, усовершенствование владения нормами устной и письменной речи в условиях административно-делового общения.

Усвоение слушателями материала, объединенного в рамках данных программ, должно способствовать формированию у них строгой системы современных знаний, что крайне необходимо для повышения квалификации, а, следовательно, эффективности их профессиональной деятельности. Как показывает практика, обучению и образованию взрослых принадлежит важнейшая роль в работе над современными задачами и проблемами культурного, экономического, политического и социального характера любой страны, так как образование взрослых является неотъемлемой частью жизни общества, от развития которой во многом зависит интеллектуальный и духовный потенциал страны.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ И США

О. В. Бессчетнова

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский
национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского»

В статье рассматривается специфика подготовки приемных родителей в России и США; анализируется законодательная база, виды, формы, методы и процедура обучения кандидатов; выделяются сходства и различия российской и американской систем. Исследование выполнено при финансовой

поддержке РГНФ, в рамках научного проекта «Жизненные траектории детей и их биологических родителей, восстановленных в родительских правах» № 16-03-00057.

The article discusses the specifics of foster parents training in Russia and the United States; analyzes the legal framework, types, forms, methods and learning procedure of candidates; highlights the similarities and differences between the Russian and American systems. The study was funded with the financial support of Russian Foundation for Humanities in the framework of the research project «Life trajectories of children and their biological parents, restored their parental rights» № 16-03-00057.

Недостаток квалифицированной подготовки приемных родителей к взаимодействию с детьми, оставшихся без попечения родителей, имеющими опыт проживания в интернатном учреждении, равно как и отсутствие предварительной подготовки самих сирот к условиям приемной семьи, приводят к конфликтным ситуациям, взаимному непониманию, серьезной травматизации детей, «вторичному» социальному сиротству. Подготовка приемных родителей позволяет снизить риск возврата детей из приемных семей в систему институционализации, помогает существенно повысить эффективность социальной адаптации членов семьи, сформировать готовность сторон к изменению прежнего уклада жизни, норм и правил поведения; устранить конфликты; скорректировать уровень взаимных ожиданий; наладить конструктивные детско-родительские взаимоотношения.

В Российской Федерации проблема подготовки кандидатов в приемные родители стала предметом дискуссий относительно недавно, а легитимный характер приобрела с принятием Постановления Правительства РФ «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» от 18 мая 2009 г. № 423, в котором, в частности, были прописаны правила подбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах.

Важность обязательной подготовки приемных родителей, опекунов/попечителей, усыновителей одинаково осознается обеими странами. В соответствии с федеральным законодательством Российской Федерации, граждане выразившие желание стать кандидатами в приемные родители обязаны пройти психолого-педагогическую и правовую подготовку по окончании которой выдается документ государственного образца.

В России организация подготовки кандидатов в приемные родители возлагается на органы опеки и попечительства, при отсутствии необходимых условий, может осуществляться образовательными, медицинскими, социозащитными организациями на основе договора, за-

ключенного с органами опеки и попечительства (например, на базе детских домов, социально-реабилитационных центров, центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей). Подготовка кандидатов в приемные родители осуществляется на безвозмездной основе, а ее финансирование производится из собственных средств учреждения, внебюджетных средств, других легитимных источников, а также бюджетов субъектов РФ.

В соответствии с п. 4 статьи 127 Семейного кодекса Российской Федерации [2] программа и порядок подготовки кандидатов в приемные родители осуществляются органами исполнительной власти субъектов РФ, которые определяют содержание разделов и трудоемкость программы, требования к уровню подготовки кандидатов в приемные родители, форму и методы подготовки. Вместе с тем, согласно федеральному российскому законодательству, общая трудоемкость программы должна составлять не менее 30 и не более 80 академических часов, (из которых не менее 70 % отводится на практические занятия (тренинги), включая итоговую аттестацию, длиться не более трех месяцев, а срок ожидания начала проведения курсов не должен превышать двух месяцев [1].

Основными задачами подготовки кандидатов в приемные родители являются: подготовка граждан к приему на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; формирование у них воспитательных компетенций и родительских навыков для содержания и воспитания ребенка, в том числе для охраны его прав и здоровья, создания безопасной среды, успешной социализации, образования и развития; оказание помощи кандидатам в приемные родители в осознании реальных проблем и трудностей, с которыми им предстоит столкнуться в процессе воспитания приемного ребенка; ознакомление кандидатов в приемные родители с основами законодательства в сфере защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей, правами и обязанностями приемных родителей.

Анализ нормативно-правовой базы США показывает, что практически во всех штатах, за исключением Вермонта и Висконсина, введена обязательная долицензионная и постлицензионная подготовка приемных родителей. В одних штатах минимальное количество часов на обучение прямо указано в законодательстве штата, в других право определять количество часов предоставляется специализированными службам (агентствам), остальные штаты указывают конкретный список тем, которые должны быть обязательно включены в программу подготовки приемных родителей (Вашингтон, Калифорния, Луизиана, Оклахома, Флорида) [3].

Требования к организации обучения приемных родителей значительно различается от штата к штату. В одних штатах долицензионная программа подготовки приемных родителей составляет минимальное количество часов, примером могут служить Северная Дакота (4 часа),

Аляска (6 часов), Невада (8 часов). В других штатах – в Аризоне, Мичигане, Миссисипи, Миссури – продолжительность обучения увеличена до 12 часов. Наиболее длительная подготовка приемных родителей – 20–30 часов – предусмотрена в Айове, Колорадо, Флориде, Канзасе, Кентукки, Луизиане [4].

Организация, процедура обучения и процесс сопровождения приемных семей осуществляется в США на основе двух основных стандартов, разработанных Лигой Защиты Детей Америки (The Child Welfare League of America (CWLA)) и Советом по Аккредитации для обслуживания детей и семьи (The Council on Accreditation for Children and Family Services (COA)).

Стандарты требуют, чтобы подготовка кандидатов осуществлялась квалифицированными специалистами социальной работы в тесном взаимодействии с опытными приемными родителями. В стандарте не прописана конкретная методология, однако он ясно рекомендует использовать такие методы, которые бы «позволили приемным родителям овладеть необходимыми компетенциями для эффективного выполнения своих обязанностей».

Несмотря на отсутствие указаний на минимальное количество часов в программе обучения, стандарт определяет основные виды компетенций, которыми должны овладеть приемные родители. Среди них: оказание помощи детям в развитии самооценки; распознавание симптомов физического, сексуального, эмоционального насилия и пренебрежения нуждами; повышение навыков культурной идентификации; формирование у детей навыков социально одобряемого поведения; организация контактов детей с их биологическими родителями, сестрами/братьями, родственниками; подготовка детей к воссоединению с кровной семьей, усыновлению или самостоятельной жизни в обществе; знание симптомов и оказание помощи в случае наркотической зависимости; работа в команде; поиск ресурсов для стимулирования работы приемных семей.

По стандарту CWLA оба приемных родителя должны пройти обучение, однако на практике за этим довольно трудно проследить, поэтому в большинстве случаев полный курс обучения обязателен лишь для одного из родителей, который официально несет ответственность за жизнь и здоровье ребенка. Например, в штате Аляска при обучении учитывается структура семьи. Приемный родитель из неполной семьи проходит десятичасовое постлицензионное обучение в течение года, в то время как приемные родители из полной семьи обязаны пройти программу подготовки в течение 15 часов. Хотя общее количество часов может быть разделено между ними, из расчета не менее пяти часов на человека.

Каждый штат имеет свою собственную систему лицензионных стандартов и процедур относительно решения проблемы сиротства. В России зачисление граждан на курсы подготовки осуществляется по их

письменному заявлению, на основе добровольности участия и возможности самостоятельного выбора организации на территории субъекта РФ, независимо от их местожительства. Обучение кандидатов в приемные родители предусматривается в очной и очно-заочной форме, с использованием дистанционных методов как в групповой (численность слушателей не должна превышать 25 человек), так и в индивидуальной форме. Курс завершается итоговой аттестацией и выдачей свидетельства о прохождении указанной подготовки, которое представляется в органы опеки и попечительства, а в случае усыновления ребенка, в суд. Следует заметить, что в отличие от европейских и американских стандартов, срок действия свидетельства не установлен российским законодательством.

В настоящее время в США наиболее востребованными программами подготовки приемных родителей являются MAPF, PRIDE и IHS. Необходимость и полезность программ подготовки приемных родителей подтверждается как самими участниками, так и научными исследованиями.

Таким образом, общими чертами обеих систем являются: приоритет семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, перед институциональными; осознание необходимости подготовки кандидатов в приемные родители на государственном уровне; отсутствие единой образовательной программы, жестких ограничений в организации обучения приемных родителей на всей территории страны (в Америке штаты самостоятельно регулируют основные вопросы подготовки приемных родителей, также и в нашей стране инициатива отдана субъектам РФ); безвозмездный характер обучения для кандидатов; сходное содержание тематики программ подготовки приемных родителей.

Список использованных источников

1. Об утверждении Примерной программы подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах: приказ Минобразования и науки Рос. Федерации от 23.05.2011 № 1681 // Российская газета. – 2011. – 5 авг. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/08/05/obuch-dok.html>. – Дата доступа: 02.06.2016.
2. Семейный кодекс Российской Федерации // Собр. законодательства РФ. – 2012. – № 48. – Ст. 6582.
3. Child Welfare League of America, Standards of Excellence for Family Foster Care Services. – Washington, DC. – 1995. – Mode of access: <http://www.cwla.org/programs/standards/cwsstandardsfostercare.htm>. – Date of access: 04.06.2016.
4. Gerstenzang, S. Foster parent training in America [Electronic resource] / S. Gerstenzang // Fostering Families Today. – 2009. – Mode of access: <http://nysccc.org/wp-content/uploads>. – Date of access: 05.06.2016.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Г. В. Веремейчик

Представительство зарегистрированного общества
«Deutscher Volkshochschul-Verbande.V.» (ФПГ) в РБ
Европейская ассоциация образования взрослых, Минск, Беларусь

В статье рассматривается ограниченная возможность описания процессов интернационализации образования взрослых по аналогии с высшим образованием. Альтернативу может составить подход немецкого ученого Й. Кнолля, продвигающего интернационализацию как открытость миру и неотъемлемую категорию мышления. Данный подход актуализирует ряд вызовов и нерешенных задач по развитию андрагогической мысли в Республике Беларусь.

The article explores a limited capacity to describe the processes of adult education internationalization by analogy with higher education. As an alternative, one can regard the approach of the German theoritician J. Knoll who promotes internalization as openness to the world and an inherent category of thinking. This approach puts forward a number of challenges and unsettled issues as regards the development of andragogical thought in the Republic of Belarus.

Вопросы интернационализации современных систем образования широко обсуждаются в контексте развития высшего образования и вступления Республики Беларусь в Болонский процесс. Применительно к дополнительному образованию взрослых тема до сих пор не являлась предметом активных профессиональных дискуссий. В рамках статьи попробуем рассмотреть следующий вопрос: что мы понимаем под интернационализацией образования взрослых и какие вызовы актуализирует этот процесс для профессионального сообщества в Республике Беларусь?

Как отмечает Б. Вахтер, сегодня существует много определений «интернационализации». Самое цитируемое из них дано канадским ученым Джейн Найт, для которой интернационализация является процессом интеграции международного, межкультурного или глобального «измерений» в цели, функции и процессы «послешкольного» образования. Определение стало широко известным в полемике о глобализации и интернационализации высшего образования. Однако, оно не дает исчерпывающего представления о том, что понимается под «международным и межкультурным измерением». Раскрытие смысла происходит посредством описания феноменов (явлений) интернационализации, среди которых Вахтер выделяет шесть основных групп [1, с. 1, 2]: мобильность студентов и преподавателей; признание в другой стране; введение международных элементов в содержание и способы организации обучения; транснациональное образование или обучение без границ, отличительной особенностью которого является «приход» образовательного предложения к студенту, а не физическая мобиль-

ность студента; маркетинг и продвижение образовательных программ, учебных заведений и стран и программа Европейского пространства высшего образования.

Применительно к образованию взрослых во многих странах, в том числе в Республике Беларусь, представляется достаточно сложным описать интернационализацию посредством данных феноменов. Хотя отдельные элементы мы можем наблюдать в Европе, где образованию взрослых присущи феномены мобильности, включения международного/интернационального содержания в учебные программы и продвижения образовательных программ из различных стран. Однако, даже здесь этот процесс не столь однозначен и очевиден. Многоликость формального, неформального и информального образования взрослых, его практикоориентированность и привязка к местным потребностям не всегда способствуют международной деятельности и включению международного компонента. К тому же в отличие от высшего образования отсутствует стремление к унификации национальных систем обучения взрослых. Скорее наоборот. Признавая и учитывая глобализационные процессы, даже такие ведущие международные структуры, как ЮНЕСКО, пересматривают свое видение «интернациональности» как «общества с одной культурой» в пользу концепции культурной самостоятельности и субсидиарности.

В чем же тогда выражается суть интернационализации в образовании взрослых? По мнению ведущего теоретика немецкого образования взрослых Й. Кнолля интернациональность в образовании взрослых определяется не столько наличием различного рода договорных отношений, сколько некоей общей «настройкой» на сосуществование, причастность к одному культурному пространству, которое выходит за границы собственного государства и, таким образом, является гарантией сохранения мира. Такое понимание возникло много десятилетий назад, когда в образовании взрослых впервые заговорили о феномене «интернациональности». Сегодня интернационализация связывается, прежде всего, с открытостью миру или «практической современностью», выражающейся скорее в мышлении, чем в деятельности [2].

Очевидно, что такое понимание актуализирует ряд вызовов и нерешенных задач, связанных с развитием андрагогической мысли Беларуси. Ведь открытость миру предполагает:

- рефлексивное отношение к собственной реальности. В нашем случае к тому конструкту, идеальному и реализованному в практике, который достался в наследство от советской системы;
- готовность к диалогу и осмыслению в теории и практике различных подходов, определяющих развитие теоретических оснований, целеполагание и направленность образовательной политики;
- наличие субъекта (профессионального сообщества), обладающего достаточным уровнем мотивации и компетентности, готовности к выработке согласованной программы действий, осознанно и плано-

мерно выстраивающего взаимодействия внутри страны и за ее пределами.

Возможно ли сегодня в Беларуси говорить о профессиональном сообществе в образовании взрослых, имеющем согласованное представление о направлениях развития системы дополнительного образования взрослых и использующем это представление в качестве отправной точки для коммуникации с внешним миром? Ответ скорее отрицательный. И не только потому, что деятельность по обучению взрослых до сих пор не обрела статуса отдельной профессии или из-за отсутствия специализированных кафедр и исследовательских центров. Скорее потому что в Беларуси нет ни одного программного документа, в котором бы профессиональное сообщество зафиксировало свое представление о стратегии и направлениях развития образования взрослых. С большей долей очевидности можно утверждать, что у представителей различных секторов (государственного формального, негосударственного неформального некоммерческого и негосударственного коммерческого) в сознании присутствуют принципиально разные идеалы и представления об «образе желаемого будущего» образования взрослых в Беларуси. Отсутствие диалоговых площадок и неразвитость коммуникации между различными секторами замедляет процесс выработки согласованных позиций и достаточно специфично проявляется в международных контактах.

На государственном (официальном) уровне все последние десятилетия Республика Беларусь сохраняла сильную ориентацию на взаимодействие с коллегами из постсоветского пространства. Созданный в 1997 г. Межгосударственный комитет СНГ по распространению знаний и образованию взрослых посредством разработки модельного законодательства и стимулирования обмена опытом способствовал сохранению «общего культурного пространства» для стран СНГ. Существенную роль в этом процессе играл также Институт образования взрослых Российской академии образования, который в период с 2008 по 2012 гг. (до реорганизации института) имел статус ведущего учреждения по вопросам образования взрослых в СНГ. Контакты на международном уровне с такими организациями как Европейская ассоциация образования взрослых, Институт ЮНЕСКО в Гамбурге, Международный совет по образованию взрослых, Европейское общество исследований в образовании взрослых, Международное общество сравнительных исследований в образовании взрослых практически отсутствуют.

Соответственно, государственные учреждения дополнительного образования взрослых преимущественно поддерживают контакты со странами СНГ и бывшими советскими республиками. Они концентрируются на вопросах формального образования для взрослых (повышении квалификации и переподготовки кадров). Основным видом международной деятельности для них является организация конфе-

ренций, семинаров, симпозиумов, в рамках которых специалисты имеют возможность обмениваться опытом.

Коммерческие провайдеры также тяготеют к поддержанию контактов в рамках русскоязычного пространства. Исключение составляют организации, предлагающие изучение иностранных языков, которые в силу своей специфики стараются наладить взаимодействие с европейскими организациями, а также центры внутрифирменного профессионального обучения, встраивающие учебную деятельность в общую стратегию развития транснациональных корпораций. Наряду с организацией конференций и симпозиумов коммерческий сектор реализует совместные учебные программы, в которых зачастую работают зарубежные эксперты и преподаватели. Соответственно, у участников обучения шансы на включение «международного содержания» несколько выше, чем у участников в государственных учреждениях.

Некоммерческий негосударственный сектор, представленный преимущественно общественными объединениями, демонстрирует очевидный проевропейский вектор и стремление развивать сотрудничество как с партнерами из отдельных стран (например, скандинавских), так и на общеевропейском уровне (вступление белорусских организаций в Европейскую ассоциацию образования взрослых). Неформальное образование в программах общественных организаций ориентировано на развитие социальных и гражданских компетенций и во многом основано на использовании подходов и методик, привнесенных зарубежными партнерами. Основной формой международного сотрудничества для гражданского общества выступают совместные проекты, в рамках которых проводятся учебные визиты, обмены, конференции, а также организуется обучение для отдельных целевых групп.

Очевидно, что достаточно большое количество государственных и негосударственных организаций в Беларуси имеют развитую сеть контактов среди бывших советских республик и в Европе. При этом направленность и содержание международной деятельности в государственном и негосударственном секторе существенно отличаются. Отсутствие специализированных аналитических и координационных центров, межсекторных диалоговых площадок замедляет процесс интеграции результатов отдельных международных проектов и программ в образовательную политику, тормозит процессы интернационализации белорусского образования взрослых в целом.

Список использованных источников

1. *Вахтер, Б.* Интернационализация и европейское пространство высшего образования [Электронный ресурс] / Б. Вахтер. – АСА, 2008. – Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/internationalizationandehea.pdf>.
2. *Knoll, J.* «Internationalität» in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung / J. Knoll; DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 1999/2. – Режим доступа: http://www.diezeitschrift.de/299/knoll99_01.htm.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ¹

В. Ю. Друк, О. А. Хмель

Полесский государственный университет, Пинск, Беларусь

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации стратегического партнерства в форме сетевого взаимодействия в рамках системы дополнительного образования взрослых; предлагаются модели программ двойного диплома как частный случай сетевого взаимодействия.

Theoretical and practical issues of strategic partnership organization in the form of network interaction in the frame of the system of additional adult education are considered in the paper; the models of double degree programs as a special case of network interaction are suggested.

Наличие потребности национальной экономики в изменении структуры экспорта и увеличении его объемов требует от системы образования интенсивного развития международных связей между белорусскими и зарубежными учреждениями дополнительного образования взрослых. Стратегия развития образовательных учреждений дополнительного образования взрослых в современных условиях может быть основана на конкуренции или кооперации. В основе стратегии конкуренции – борьба организации за потребителей своей продукции. Стратегия кооперации характеризуется взаимодействием на основе согласования целей развития. В экономике знаний важной составляющей все же является не конкурентность производителей, а стремление к сотрудничеству. При этом сотрудничество не исключает соперничества, что подтверждается положениями современной поведенческой теории конкуренции, которые гласят о том, что отношения субъектов рынка образовательных услуг опираются на необходимость сочетания сотрудничества и соперничества всех заинтересованных субъектов. Данное явление Г. Б. Клейнер определил как «конкуренция».

Интерес для системы дополнительного образования взрослых представляют такие формы стратегического партнерства, как сетевое взаимодействие.

Сетевое открытое взаимодействие позволяет образовательным учреждениям получать в сети недостающие ресурсы и с большей вероятностью достигать высоких образовательных результатов.

Сетевые взаимодействия учреждений дополнительного образования взрослых формируют взаимодействия с иными подобными струк-

¹ Статья подготовлена в рамках НИР «Внедрение инновационных методик обучения в систему образования для взрослых в соответствии с международными стандартами», договор БРФФИ № Г15МС-046 от 04.05.2015 г.

турами, научно-исследовательскими, общественными организациями, промышленными предприятиями и т. д. на трех уровнях:

- макро- (уровень взаимодействий в условиях глобализации мирового образовательного пространства);
- мезо- (уровень взаимодействий в рамках национальных образовательных систем);
- микро- (уровень взаимодействия в конкретном регионе) [4].

В целом сетевые взаимодействия учреждений дополнительного образования взрослых (как и любые сетевые структуры) характеризуются рядом признаков:

- добровольность формирования связей между участниками, что обеспечивает высокую гибкость сетевой структуры;
- наличие общей долгосрочной цели, которая, с одной стороны, объединяет всех участников сетевой структуры, а с другой – не может быть достигнута участником самостоятельно;
- независимость участников сетевого взаимодействия, которые в результате интеграции получают определенную дополнительную выгоду, реализуя при этом свои собственные уникальные цели;
- множественность уровней взаимодействия между участниками сети, другими словами, каждый участник взаимодействия может устанавливать собственные взаимоотношения с любым партнером, входящим в сеть;
- множественность лидеров, что обеспечивает устойчивость и высокую эластичность сетевой структуры [2].

Мобильность, гибкость сетевых форм повышения квалификации, их ориентация на индивидуальные образовательные запросы, позволяют обучаемым овладевать новыми профессиональными компетенциями, что позитивно влияет на качество образования.

Главная идея и главное преимущество сетевого партнерства – взаимодействие отличающихся друг от друга и поэтому полезных друг другу участников, обладающих определенными ограниченными ресурсами. В данном случае партнерские отношения позволяют достичь синергетического эффекта за счет специфического вклада каждой организации в достижение результатов, отвечающих интересам всех партнеров, которые при этом проявляют и сохраняют свои различия [1].

Реализация идеи сетевого взаимодействия учреждений дополнительного образования взрослых позволит решить ряд важных задач:

- бенчмаркинг-анализ лучших практик управления учреждениями дополнительного образования взрослых;
- маркетинговый анализ рынков образовательных услуг;
- взаимодействие научных центров, инновационных структур, венчурных предприятий;
- реализация совместных образовательных программ, в том числе за счет систем дистанционного обучения;
- реализация сетевых программ повышения квалификации;

- создание единой информационно-аналитической инфраструктуры (сети библиотечных услуг, формирование совместных баз данных);
- интеграция в международные интернациональные образовательные процессы, академическая мобильность и т. д. [4].

Частным случаем сетевого взаимодействия можно назвать и внедрение программ двойного диплома, или так называемого бинационального образования.

В связи с этим можно предложить несколько моделей реализации программ двойного диплома, которые можно использовать в системе дополнительного образования взрослых:

1. Вводная модель. В рамках предлагаемой модели предусматривается активное участие зарубежного учреждения дополнительного образования взрослых в формате программы двойного диплома. Раз в год предусматривается оценка качества образования координатором от зарубежного учреждения дополнительного образования взрослых.

В рамках предлагаемой модели сотрудничества, вуз-партнер берет на себя обязательство по чтению гостевых лекций по согласованной тематике.

Раз в год слушателям программы предлагаются ознакомительные визиты к зарубежному партнеру, предусматривающие чтение лекций ведущих специалистов, посещение ряда зарубежных компаний, а также семинары для преподавателей с целью повышения квалификации.

Язык обучения – русский.

По окончании обучения слушателям выдается национальный диплом государственного образца и сертификат зарубежного учреждения дополнительного образования взрослых, свидетельствующий о прохождении внешней аккредитации программы.

2. Расширенная модель. Данная модель, в отличие от вводной модели, предусматривает 30 % от всего объема читаемых курсов на английском языке белорусскими и зарубежными преподавателями в национальном учреждении дополнительного образования взрослых. Один дополнительный модуль может быть реализован в зарубежном учреждении дополнительного образования.

Язык обучения – русский и английский.

По окончании обучения слушателям присваивается два диплома – диплом национального и зарубежного учреждения дополнительного образования взрослых.

3. Продвинутая модель. Данная модель представляет собой укрупнение вводной и расширенной моделей и предусматривает чтение 50 % курсов на английском языке ППС зарубежного партнера.

По окончании обучения слушателям присваивается два диплома – диплом национального и зарубежного учреждения дополнительного образования взрослых.

Для осуществления координации программы двойного диплома необходимо предусмотреть создание Координационного совета, в состав которого должен войти и представитель зарубежного партнера. Функции Совета будут заключаться в решении учебно-методических, организационных вопросов, внесения предложений по качественному составу ППС, обеспечивающего преподавание в рамках программы двойного диплома.

Обязанности представителя от зарубежного партнера:

1. Проведение консультаций по организации учебного процесса в рамках программы двойного диплома.

2. Периодическая оценка содержания учебных планов и программ.

3. Внесение предложений по изменению учебных планов и программ.

4. Оценка результатов удовлетворенности потребителей образовательной услуги и внесение предложений по совершенствованию учебного процесса.

5. Подбор внешних экзаменаторов для участия в итоговой аттестации.

Обязанности принимающего учреждения дополнительного образования взрослых:

1. Определение требований к поступающим и их согласование с зарубежным партнером.

2. Осуществление набора слушателей на программу.

3. Прием ППС для осуществления учебной деятельности и периодическая оценка квалификации.

4. Организация учебного процесса.

5. Обеспечение слушателям доступа к библиотечным фондам, необходимому материально-техническому обеспечению.

6. Разработка и внедрение эффективных маркетинговых мероприятий по привлечению слушателей.

Список использованных источников

1. Жуковицкая, Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной среде / Н. Н. Жуковицкая // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73 – С. 205–209.

2. Мингачева, Л. Р. Сетевые механизмы повышения рыночной устойчивости региональных университетов [Электронный ресурс] / Л. Р. Мингачёва // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 7. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/6/569.pdf>.

3. Сахарова, В. И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования / В. И. Сахарова // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8. – С. 38–40.

4. Юрьев, В. М. Сетевой университет как модель современных взаимодействий региональных университетов / В. М. Юрьев, И. В. Налетова // Вестник ТГУ. – 2014. – № 3. – С. 7–15.

ДОМИНАНТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ ДПО

А. К. Крупченко

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО), Москва, Россия

Статья рассматривает пути включения доминирующих положений языковой политики России, направленных на равностатусную межкультурную коммуникацию с представителями различных культур, в систему дополнительного профессионального образования.

The article considers the ways to include Russian language policy dominants of equal cross-cultural communication with representatives of different cultures into the system of additional professional education.

Сегодня перед системой дополнительного профессионального образования, как и перед всей системой подготовки педагогов в целом, стоит задача разработки и реализации национальной системы профессионального роста педагога.

Рассмотрение этого вопроса созвучно международному концепту Continuous Professional Development (CPD) – Непрерывное профессиональное развитие (НПР), которое означает: идти в ногу с современными трендами и лучшими практиками, и представляет собой основу для продолжения профессионального совершенствования личности (педагога) как неотъемлемой части развития профессии в целом [2].

Что же может сделать кафедра иностранных языков и культуроведения ФГАОУ ДПО АПК и ППРО в данном контексте? Какой вклад иноязычное образование может внести в профессиональное развитие педагога? Какие виды деятельности будут доминировать в процессе построения его индивидуальной траектории? Отвечая на эти и другие вопросы, кафедра видит свою миссию:

- в целевом включении учителей/преподавателей иностранных языков и руководящих работников, курирующих иноязычное образование, в процесс непрерывного профессионального развития, способствующий совершенствованию профессиональных компетенций педагогов и овладению ими новыми компетенциями, обеспечивающими их профессиональный рост;
- в предоставлении педагогам не только программ повышения квалификации, но и целого комплекса системных образовательных мероприятий, способствующих профессиональному и личностному самосовершенствованию.

В условиях изменяющихся образовательных потребностей для реализации поставленных задач на кафедре иностранных языков и культуроведения была разработана Концепция аксиологической на-

правленности повышения квалификации учителей/преподавателей иностранного языка, которая исходит из методологической функции аксиологии, ориентированной на профессиональное становление педагога.

Это означает, что современная система образования должна быть нацелена на такие ключевые положения аксиологии, которые предусматривают гармоничное сочетание общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Профессор Е. Г. Тарева определяет аксиологическую культуру языковой личности как многоуровневое интергративное динамическое личностное качество, выражающее способность к социально-избирательному усвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу иноязычной и родной культуры и построению на их основе новой системы ценностей в качестве субъекта своей национальной культуры [3].

Концепция повышения квалификации (ПК) преподавателей/учителей иностранного языка ориентирована на системно-ценностные основы современного иноязычного образования [1]. Опираясь на основные положения Концепции, отражающие ценностное самоопределение преподавателя иностранного языка, его гражданско-правовую позицию в процессе формирования социально значимых качеств языковой личности обучающихся, можно сказать, что конкурентоспособность нашей кафедры на рынке образовательных услуг обеспечивается построенной системой научно-образовательных мероприятий, которые отражают единство науки, образования и практики.

Кафедра в своей практической деятельности руководствуется принципом трансформации научных (диссертационных) исследований преподавателей кафедры или исследований, проводимых под их руководством, в инновационную практику курсовых мероприятий повышения квалификации.

При разработке и реализации программ повышения квалификации используется подход, основанный на непрерывности, преемственности, взаимосвязанности и взаимодополняемости всех видов образовательной деятельности в ДПО: научно-исследовательской, учебно-методической, учебной, организационной и международной. Такой подход отвечает ценностно-целевым требованиям языковой политики и делает наши программы привлекательными и конкурентоспособными, так как они позволяют не только представить результаты исследований, но и вовлечь обучающихся (слушателей курсов ПК) в интерактивный процесс получения новых знаний и совершенствования (приобретения) необходимых компетенций.

В текущем году кафедра осуществляет разработку программ, их методическое сопровождение и реализацию в ходе курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, реализующих требования ФГОС к иноязычному образованию на всех уровнях образования,

начиная с дошкольного и завершая третьим уровнем высшего образования (аспирантурой). Это такие программы, как: «Обучение иностранным языкам в системе дошкольного образования», «Реализация современных требований ФГОС к обучению иностранным языкам на разных уровнях общего образования»; «Электронные образовательные ресурсы в современной системе обучения иностранному языку»; «Актуальные вопросы преподавания второго иностранного языка»; «Методология междисциплинарного иноязычного образования: компетентностный подход» и др.

Исследование новых доминант иноязычного образования в условиях геополитических трансформаций, отражающих бурное перемещение народов, смешение разнорелигиозных культур, этносов, народностей, говорящих на языках неоднородных языковых систем, сегодня рассматривается особенно остро, так как современное состояние межкультурной коммуникации нередко демонстрирует события, разрушающие столь бережно формируемые основы толерантности, и это позволяет усомниться в прочности выстроенного моста между культурами. Такая ситуация побудила ученых, а также и преподавателей нашей кафедры к проведению исследований, направленных на реформирование идеологии межкультурной коммуникации, служащей реализации современной аксиологически ориентированной языковой политики.

Ключевой идеей V Международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения», проведенной кафедрой иностранных языков и культуроведения ФГАОУ ДПО АПК и ППРО в июне 2016 г. явилось рассмотрение равностатусного понимания межкультурной образовательной идеологии в условиях многоязычия.

Осознавая важную роль преподавателя иностранного языка в формировании чувства гражданина своей Родины как ценности, участниками конференции была предпринята попытка ответить на актуальный вопрос современности: «Какую языковую политику надо проводить, чтобы она служила сохранению национальной идентичности и взаимному уважению, способности самовыражения и консолидации различных мнений, открывала возможности к равностатусному общению в условиях многоязычия?»

Конференция показала языковую политику в действии – гибкую, открытую к нововведениям, обусловленную многоязычием и поликультурностью современного российского общества. Она продолжила традицию кафедры в проведении ежегодных международных научно-практических конференций. Акцент на ценностно-целевые и смысловые ориентиры иноязычного образования остается неизменным в течение ряда лет, а что касается формата проведения конференций, его стратегического фокуса, то они варьируются в зависимости от конкретных задач, которые представляют ценность иноязычного образования на региональном или международном уровне, в практико-ориентированном или научно-исследовательском контексте.

Международный статус конференции, в которой ежегодно принимают участие представители не менее 10 стран ближнего и дальнего зарубежья, привлекает и педагогов республики Беларусь. В свою очередь члены кафедры иностранных языков и культуроведения активно сотрудничают с рядом белорусских вузов (МГЛУ, БГУ, Военная академия республики Беларусь). Научно-педагогические контакты с этими вузами не ограничиваются только участием в конференциях, а представлены проведением разнообразных научно-методических мероприятий. Так, в МГЛУ (Минск) для выпускных курсов был проведен методологический семинар «Развитие научной школы «Профессиональная лингводидактика». В Военной академии республики Беларусь (2016 г.) был представлен международный контекст диссеминации идей научной школы «Профессиональная лингводидактика», активный обмен методическими наработками с кафедрой английского языка гуманитарных факультетов БГУ дополнился и экспертной деятельностью (отзыв на диссертацию, которая успешно была защищена в БГУ). Такие контакты служат генерированию научных идей, обмену методическими новациями, развитию дальнейшего научно-педагогического сотрудничества.

Таким образом, путями включения ценностных доминант и содержательных основ языковой политики в процесс ДПО выступают курсы ПК, семинары, вебинары, ежегодные научно-практические конференции, стажерские площадки, научные исследования, включая диссертационные, и др. Они дают возможность педагогическому сообществу получить широкое представление о том, какие тенденции доминируют в области теоретико-методологических и практико-ориентированных исследований аксиологических аспектов непрерывного иноязычного образования, и вносят вклад в общую систему профессионального развития педагога.

Список использованных источников

1. *Крупченко, А. К.* Аксиологический подход к построению модели повышения квалификации преподавателей/учителей иностранного языка / А. К. Крупченко // Вестник ЧГПУ. – 2013. – Вып. 111. – С. 160–164.
2. *Крупченко, А. К.* Профессионально развитие учителя иностранного языка / А. К. Крупченко // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 4(4). – С. 56–63.
3. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ: ШТРИХИ ВЕРБАЛЬНОГО ПОРТРЕТА

А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования представлений студентов о преподавателе учреждения высшего об-

разования. Полученные данные анкеты «Преподаватель глазами студентов», разработанной специалистами Софийского университета «Св. Климент Охридски» (Э. М. Рангеловой с коллегами), раскрывают, что оценки студентов отличаются наличием критического мышления и косвенно свидетельствуют об имеющихся у них проблемах межличностного взаимодействия и социализации. Исследование проводилось в рамках сотрудничества с Ассоциацией славянских профессоров. Результаты могут быть внедрены в образовательные программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования Республики Беларусь.

In article results of a theoretical-empirical research of ideas of students of the teacher of institution of higher education are provided. The received these questionnaires «The teacher eyes of students», developed by specialists of the Sofia university «St. Kliment Ohridski» (E. M. Rangelova with colleagues), open that estimates of students differ in availability of critical thinking and indirectly confirm the problems of interpersonal interaction and socialization which are available for them. The research was conducted within a cooperation with Association of Slavic professors. Results can be implemented in educational programs advanced training of the faculty of institutions of higher education of Republic of Belarus.

Если больница – это врач и больные, то университет – преподаватели и студенты. При этом современный университет гарантирует преподавателю раздвоение личности: одна его субличность преподает, другая в свободное от работы время занимается научной деятельностью. Со второй его половиной все более-менее понятно. Портрет ученого – HomoScientus – давно написан в реалистической манере известным социологом Р. Мертоном. Настоящим ученым он признает человека, который полностью отвечает следующим требованиям: всегда объективен, беспристрастен, все подвергает сомнению, бескорыстно делится своими открытиями и открывает истины, которые верны в любой стране и в любое время суток [5, с. 95].

Достаточной информативной и обладающей прогностической ценностью является профильная модель специалиста-психолога, предложенная Р. Кеттеллом [1; 3; 4]. Он и его сотрудники разработали формулы психолога-эксперта и психолога-практика, основываясь на специфической комбинации шкал 16-факторного (16PF) опросника Р. Кеттелла.

Имплицитные представления о личности учителя/преподавателя могут быть изучены при помощи метафор. С этой целью используют такие методики, как «На что была похожа школа» (What was School Like) и «Учитель – как ..., потому что ...» (A teacher is like... because...) [2]. Они позволяют респонденту вербализовать свой опыт обучения, начиная с начальной школы и заканчивая учреждением высшего образования, а исследователю получить реальную типологию обучающихся.

А. А. Бочавер приводит результаты двух исследований: К. Yamamoto, В. Hardcastle, S. Muehl, L. Muehl (1990) и А. Saban, В. Kocbeker, А. Saban (2007). К. Yamamoto с коллегами установили, что наиболее распространенными для презентации школы, согласно методики «На

что была похожа школа», являются метафоры семьи, команды, сада, цирка, тюрьмы, зоопарка, театральных подмостков, толпы и фабрики. Группа А. Saban при помощи проективной методики «Учитель – как ..., потому что ...» (методика содержит одно-единственное предложение) выделила 10 метафорических обобщений. Учитель и ученик могут выступать в качестве следующих персонажей: передатчик знания и пассивный реципиент знания; творец, ремесленник и сырье; целитель/ремонтник и поврежденный индивид; высший авторитет (гуру) и абсолют послушания; посредник изменений и объект изменений; артист и зритель; советчик и значимый другой; воспитатель/агроном и растущий организм; помощник/монтажник и конструктор знания; действующий совместно, демократ, и активный участник сообщества [2].

Имплицитные представления о преподавателе учреждения высшего образования нами были получены на основании анкеты «Преподаватель глазами студентов», разработанной специалистами Софийского университета «Св. Климент Охридски» (Э. М. Рангеловой с коллегами). В анкетировании приняли участие 47 студентов одного из учреждений высшего образования г. Минска.

На вопрос «Университетский преподаватель в моем понимании – ...» студентами было высказано 24 оценочных суждений, частота которых находится в диапазоне от 1 до 19 упоминаний. По их мнению, преподаватель – это предметник (наставник) – 19, или 40,43 %; квалифицированный специалист – 9, или 19,15 %; высокообразованный человек – 6, или 12,76 %; обладающий практическим опытом – 5, или 10,64 %; старший товарищ – 4, или 8,51 %; уважающий студентов человек – 3, или 6,38 %. Кроме этого, респонденты приводили такие характерные черты, как ответственный, справедливый, эрудированный, интеллигентный, компетентный, создающий приятную обстановку, ученый (по 2 упоминания) и человек с хорошим вкусом, с чувством юмора, инновационный, креативный, для которого преподавание – это хобби, прислушивающийся к мнению студентов, пугающий не сдачей экзаменов, лояльно относящийся к студентам, пытающийся нас учить, обладающий социальным интеллектом, утешающий (по 1 упоминанию).

Студенты полагают, что преподаватели в 43,48 % случаев часто и в 56,52 % иногда стремятся создать приятную атмосферу на своих занятиях. На возможность задавать вопросы преподавателям указали все студенты, но с разной долей вероятности: всегда – 8 человек, часто и иногда соответственно – 21 и 18. Большинство студентов имеют возможность высказывания своих суждений (14, или 29,79 %, – часто; 29, или 61,7%, – иногда), только 4 человека полагают, что у них нет такой возможности.

Преподаватели активизируют позицию студентов следующими способами: используя мультимедийные средства (1), с помощью примеров из жизни (2) или связывая проблему с будущей профессией

студентов (3). Лидирует в этой номинации обращение к мультимедиа и замыкает тройку обращение к проблематике, связанной с будущей профессиональной деятельностью (таблица 1).

Таблица 1

Способы активизации студентов на занятиях (f, частота)

№	Всегда		Часто		Иногда		Никогда	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	2,13	35	74,47	10	21,28	1	2,13
2	1	2,13	21	44,68	24	51,06	1	2,13
3	2	4,26	16	34,04	25	53,19	4	8,51

Чаще всего, с точки зрения студентов, преподаватели используют следующие способы и средства обучения: мультимедиа презентации (25); лекции (12); учебные пособия (6); примеры из жизни и самостоятельную работу (по 5); семинары (4); тестирование, чтение конспектов и дискуссии (по 3); книги, интернет, словесные методы, наглядность, зачитывают свои учебники, круглый стол – все по 2; деловые игры, индивидуальные задания на дом, решение типовых задач, разглагольствование, коллективные (мыслительные) игры, интерактивные методы, моделирование ситуаций, монологи, кейсы, доклады, конспектирование первоисточников – все по 1.

Более гуманный характер отношений со студентами преподавательский состав достигает тем, что делится опытом из личной жизни (12); уважительным отношением (6); при помощи юмора(4); проведением анкетирования по проблеме улучшения качества обучения (3); посредством общения; лояльной оценкой знаний; обсуждая дела насущие; готовностью к компромиссам; реальной помощью; прислушиваясь к мнению студентов; посредством обратной связи на занятиях; созданием приятной атмосферы – все по 2; общаясь на переменах; узнавая о делах и проблемах; улучшая качество подачи материала; понимая загруженность студента; поощряя оценки через дополнительные задания; вступая в открытый диалог; создавая возможность самовыражения; умением заинтересовать; посредством общения на отвлеченные темы; похвалой; советом; видят в студенте личность; групповыми формами работы – все по 1.

В процессе обучения преподаватели делают акцент на ответственность студентов и формулировании целей лекционных и семинарских занятий (таблица 2).

Студенты считают, что общаясь с ними, преподаватели часто: в 58,7 % проявляют толерантность, в 57,45 % – уважительное отношение и в 38,3 % – доброжелательность. Названные выше формы взаимодействия всегда свойственны соответственно 6,52; 10,64 и 6,38 процентов преподавателей.

Студенты реально участвуют в обсуждениях проблем, связанных с будущей профессией (1), изменений в учебных планах (2) и учебных программ по различным предметам (3) с частотой, указанной в таблице 3.

Таблица 2

Предпочтения преподавателей в образовательном процессе

	Всегда	Часто	Иногда	Никогда
Цели лекции (семинара)	4	16	12	4
Содержание лекции (семинара)	5	10	19	2
Способы преподавания	6	12	17	1
Оценки	4	14	14	3
Метакогнитивная осведомленность	1	11	23	1
Гуманистические идеи содержания	2	12	18	4
Ответственность студентов	5	16	13	2

Таблица 3

Участие студентов в управлении учебной деятельностью

№	Всегда		Часто		Иногда		Никогда	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	6	12,77	19	40,43	21	44,68	1	2,13
2	4	8,51	5	10,64	20	42,55	18	38,30
3	1	2,13	11	23,40	15	31,91	20	42,55

Респонденты указывают на то, что им реально доставляет удовольствие общение с некоторыми преподавателями их факультета (43 ответа) и с одинаковой частотой: в двух случаях, «со всеми» и «ни с кем».

Большинство студентов столичного учреждения высшего образования подчёркивают, что для преподавателей не различий в отношениях к ним в зависимости от вероисповедания, материального благополучия, городской или сельской прописки. В то же время для преподавателей характерно амбивалентное отношение к работающим студентам (19 негативных и 15 позитивных мнений) и очень негативное и негативное к сексуальным меньшинствам (2 и 14 указаний). По их мнению, преподаватели, уделяя значительное внимание формированию ответственного поведения, недооценивают необходимость уважительного отношения к потребностям других людей: на это указывают как всегда – 2 человека, часто – 10 человек, иногда – 24 и никогда – 10 человек.

Таким образом, оценки студентов отличаются наличием критического мышления и косвенно свидетельствуют об имеющихся у них проблемах межличностного взаимодействия и социализации. Портрет преподавателя они рисуют достаточно реалистично и доброжелательно.

Список использованных источников

1. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психол. журн. – 1992. – № 5. – С. 104–109.
2. Бочавер, А. А. Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе) / А. А. Бочавер // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 65–75.
3. Коптева, С. И. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТиПС-образования / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: БГПУ, 2004. – 102 с.
4. Лобанов, А. П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А. П. Лобанова, Н. В. Дроздова, Н. В. Карлионова // Вып. шк. – № 5. – 2006. – С. 33–36.
5. Юревич, А. В. Психологи тоже шутят / А. В. Юревич. – 2-е изд. – М.: ПЕР СЕ, 2005. – 296 с.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ИНСТИТУТЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ БГПУ

В. В. Радыгина, И. В. Шеститко

Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ,
Минск, Беларусь

В статье раскрыты приоритетные направления международного сотрудничества Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ. Описан наиболее эффективный инструмент реализации международного сотрудничества.

In the article the priority directions of international cooperation of Institute of advanced training and retraining of BSPU are opened. The most effective instrument of implementation of international cooperation is described.

Роль международного сотрудничества в развитии института повышения квалификации и переподготовки рассматривается в контексте процессов интернационализации в дополнительном образовании взрослых. Во всем мире усиливается конкуренция и сотрудничество между образовательными учреждениями, активизируется обмен слушателями, преподавателями, аспирантами и докторантами, получает широкое распространение дистанционное, неформальное образование, возрастает роль непрерывного образования. Можно сделать вывод, что на современном этапе успех любого учреждения образования обуславливается эффективностью международного сотрудничества и уровнем его интернационализации.

Стратегия развития международного сотрудничества в ИПКиП БГПУ включает несколько приоритетных направлений, позволяющих достичь поставленных внутренних и внешних целей. Во-первых, подписание двусторонних и многосторонних соглашений о сотрудничестве с университетами и институтами, разрабатывающими и реализующими образовательные программы для взрослых. Кроме этого, являясь структурным подразделением БГПУ, институт имеет возможность работать в рамках международных договоров, заключенных с университетом. Сегодня БГПУ поддерживает договорные отношения с 75 университетами и различными образовательными учреждениями из 15 стран. Положительной тенденцией является то, что инициаторами многих международных контрактов в последние 2 года выступают преподаватели университета. Вместе с тем следует заметить, что увеличение числа партнеров в сфере международного сотрудничества является не самым действенным механизмом повышения его эффективности. Более продуктивной является стратегия вовлечения «сильных» в сфере образования партнеров в приоритетные для института направления сотрудничества. Расширение международного сотрудничества за счет новых партнеров должно производиться путем замещения ими неэффективно сотрудничающих партнеров. Именно таким путем могут быть достигнуты высокие результаты в некоторых направлениях сотрудничества, таких как инклюзивное образование, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, инновационная деятельность.

Наш опыт показывает, что наилучшим инструментом реализации международного сотрудничества являются международные программы и проекты. Последние 3 года активизировалась деятельность преподавателей института по разработке идеи проектов, поисков партнеров, в написании заявительных форм в программы TEMPUS, ERASMUS+, HORIZONT2020. Результатом этой работы явилось 4 крупных выигранных проекта. Проект TEMPUS-INOVEST «Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании», нацеленный на стратегические изменения в системе образования Республики Беларусь, успешно завершен. Результатами этого проекта стали:

- Издание 12 учебных пособий для учителей, работающих в условиях инклюзивного образования.
- Проведение на базах 10 пилотных школ (СШ № 13 г. Барановичи, СШ д. Остромечево, СШ № 45 г. Могилева, Кадинская СШ, СШ № 46 г. Витебска, СШ № 8 г. Новополоцка, СШ № 38 г. Гродно, СШ г. Дятлово, СШ № 18 г. Борисова, СШ № 1 г. Солигорска) обучающихся семинаров. Выездные семинары преследовали несколько целей: 1) установка программного обеспечения, необходимого для реализации дистанционных курсов повышения квалификации; 2) проведение педагогической студии с участниками проекта; 3) передача учебных пособий, необходимых для освоения программ обучения.

- Проведение дистанционного повышения квалификации для директоров (по теме «Управление изменениями в образовании»), учителей (по теме «Педагогические инновации в инклюзивном образовании») 30 пилотных школ проекта;

- Проведение дистанционного обучения промоутеров пилотных школ;

- Создание региональной сети промоутеров (координаторов) по распространению информации о педагогических инновациях в инклюзивном образовании.

- БГПУ получило оборудование на сумму 27 000 евро для технического сопровождения дистанционных курсов. Компьютерная техника распределена между 2 факультетами: специального образования и повышения квалификации. Лабораторное оборудование Фурье передано на баланс факультета естествознания. Образовательная лаборатория Фурье помогает визуализировать основные физиологические процессы, происходящие в организмах разного уровня организации. Данная лаборатория используется для более эффективного проведения уроков естественнонаучного цикла в инклюзивных классах. Лаборатория Фурье предназначена для улучшения подготовки студентов к работе в интегрированных и инклюзивных классах обучения и воспитания.

В 2016 г. Европейской комиссией для финансирования в рамках инструмента «Создание потенциала в сфере высшего образования» программы Erasmus+ отобрано 147 проектов. Среди них 6 проектов с участием белорусских вузов. ИПКиП БГПУ будет реализовывать 2 проекта: «Внедрение модулей по закону и правам в программы подготовки учителей и образовательные науки: вклад в построение системы образования основанной на правах в странах с переходной экономикой», «Стимулирование развития компетенций в белорусском высшем образовании». Всего в конкурсном отборе программы ERASMUS+ участвовало 744 заявки. Получил финансирование в 2016 г. и белорусско-литовский проект «Разработка научно-методического обеспечения комплексной помощи семье», финансируемый Государственным комитетом по науке и технологиям Республики Беларусь. В сумме преподавателями института за первое полугодие 2016 г. было подано 9 заявок в различные международные программы и фонды. Таким образом, вторым важным стратегическим направлением в развитии международного сотрудничества является написание и успешная реализация международных проектов и программ.

Приоритетным направлением интернационализации института является академическая мобильность и академический обмен. Следует отметить, что за последние годы наблюдается тенденция роста академической мобильности преподавателей института. За 2014–2016 гг. изучен опыт образовательной деятельности Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет» (Россия), Балцкого государственного университета имени Алеку Руссо (Молдавия), Тбилис-

ского государственного университета (Грузия), Армянского государственного педагогического университета (Армения), Рижской академии педагогики (Латвия), Флорентийского государственного университета (Италия). Финансирование академической мобильности осуществляется как за счет средств БПГУ, так и за счет международных программ и проектов. В 2016 г. 8 преподавателей ИПКиП прошли стажировку в зарубежных учреждениях образования и реабилитационных центрах за счет средств проекта профессиональной мобильности «MOST».

В институте активно реализуется программы «Приглашенный профессор». Только за 2015–2016 учебный год для слушателей института было прочитано 7 лекций, проведено 6 мастер-классов и 5 обучающих курсов профессорами и педагогами-новаторами из Италии, Грузии, России, Украины.

Одна из глобальных целей интернационализации образования является получение дохода. Иностранцы слушатели дают возможность привлечения дополнительных источников финансирования и тем самым стимулируют институт реализовывать предпринимательскую стратегию на международном образовательном рынке. Этот аспект в современных условиях приобретает для института особую важность и требует дополнительной проработки. Следует отметить, что в прошлом учебном в ИПКиП на специальностях переподготовки обучалось 16 зарубежных слушателей из России, Украины, Латвии, Испании, прошли стажировку 32 специалиста из Казахстана, Ирана, Китая, обучалось по образовательной программе повышения квалификации «Интерактивные методы обучения» 14 специалистов из Республики Казахстан. Таким образом, расширение экспорта образовательных услуг – важнейшая стратегическая задача, успешное решение которой зависит, прежде всего, от повышения качества образования, предлагаемого нашим институтом, соответствия профессиональных умений выпускников требованиям национальных государств.

Сегодня в институте сложилось понимание международной деятельности как эффективного средства расширения образовательного пространства и как механизма повышения педагогической и научной квалификации преподавателя. Таким образом, современное учреждение образования может функционировать только в рамках интернациональной модели, которая предполагает:

- включение международных компонентов во все сферы (образовательную, научную, управленческую, информационную и др.) деятельности института;
- наличие эффективной системы управления качеством образования, созданной на основе международных стандартов, требований и опыта;
- осуществление на постоянной основе научно-педагогических связей с зарубежными образовательными учреждениями, международными организациями, академического обмена преподавателями, участие в международных образовательных и научных проектах и программах;

- наличие постоянного и значительного контингента слушателей и стажеров;
- формирование культуры и климата внутри института, которые продвигают и поддерживают международное и межкультурное взаимодействие и взаимопонимание.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УРОВНИ В ВУЗАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОЛЬШЕ

А. Д. Скрипко, Э. Сикора, Л. Лямха, Я. Лоевски
Академия физического воспитания г. Познань, Польша,
факультет физической культуры, г. Гожув, Польша

Статья посвящена образовательной структуре в физкультурных ВУЗах Республики Польша, которая идентична структуре в ВУЗах Польши и по другим специальностям. Представлены образовательные уровни: диплом тренера, преподавателя (3-летнее обучение), магистра и доктора (кандидата) наук. Описаны требования к защите ученой степени доктора наук (хабилитованного).

The article is devoted to the educational structure of sports universities Republic of Poland, which is identical to the structure in the universities of the Republic of Poland and other specialties. Presents educational levels: diploma coach, teacher (3-year study), master's and doctoral (candidate) science. Describes the requirements for protection of the degree of Doctor of Science (habilitovannogo).

Высшее образование в Польше имеет богатую историю. Наиболее известный Ягеллонский университет в Кракове основан в 1364 г. В этом университете учился белорусский просветитель Франциск Скорина в XVI в. В высшем образовании предусмотрены уровни:

- диплом о получении образовании по специальности, обучение 3–4 года (незаконченное высшее образование);
- диплом магистра – дополнительное обучение 4 семестра;
- диплом магистра на основании непрерывного обучения 5–6 лет;
- диплом доктора наук (кандидат наук) – обучение 4 года.

Обучение стационарное во всех государственных вузах бесплатное. Занятия проводятся от понедельника до пятницы. Обучение на заочных отделениях платное. Занятия проводятся от пятницы до воскресенья.

Обучение в ВУЗах: обучение по специальностям: физическое воспитание, спорт, туризм, рекреация, реабилитация, физиотерапия осуществляется в Академиях физического воспитания (АФВ):

- в Варшаве, образована в 1938 г. В 1970 г. открыт филиал в Бяла-Подляске, которая находится в 50 км от Бреста.
- во Вроцлаве, образована в 1972 г. на основе созданной в 1950 г. Высшей школы физического воспитания.
- в Катовицах, создана в 1979 г. в результате преобразования Высшей школы физического воспитания, которая была создана в 1970 г.

- в Гданьске, создана в 1981 г. на основе Высшей школы физического воспитания, которая была создана в 1969 г.

Образование по специальностям физической культуры, спорта и туризма можно получить в государственных университетах в Зеленой Гуре, Щецине, Жешове, Ольштыне, в Политехническом институте в Ополе.

В Государственных высших профессиональных школах (в Польше их насчитывается 49) также имеются отделения физической культуры, спорта, физиотерапии, реабилитации и туризма. В Калише, Кошалине, Пиле, Валче, Конине и др., а также в ряде негосударственных институтов.

В АФВ подготовка специалистов осуществляется по нескольким направлениям:

1. преподаватель физического воспитания в школах для реализации обязательных занятий. Студенты стационарных отделений могут получить на факультативных занятиях дополнительный диплом тренера II категории или инструктора по видам спорта, а также получить диплом спортивного журналиста.

2. на факультетах двигательной реабилитации готовят физиотерапевтов, которые получают навыки проведения процедур, связанных с дисфункцией двигательного аппарата человека и внутренних органов с пациентами различного возраста.

3. на факультетах туризма и рекреации институты готовят выпускников к работе в туристическом бюро, гостиничных учреждениях, в объединениях физической культуры, домах культуры, пансионатах, базах отдыха, а также в управлении экономическими организациями по туризму и рекреации.

Образовательные уровни. В вузах физического воспитания и спорта в Польше образовательные уровни можно характеризовать следующим образом. Эти уровни аналогичны во всех вузах Польши.

Первый уровень – форма обучения, на которой студенты после 3 лет учебы получают диплом тренера, преподавателя и других специальностей (соответствие незаконченному высшему образованию или бакалавру).

Второй уровень – форма обучения, на которой студенты, имеющие диплом первого уровня, после двух лет учебы получают диплом магистра. Руководство магистерскими диссертациями проводят преподаватели с учеными степенями.

Третий уровень – докторантура (аспирантура). Обучение длится четыре года с защитой докторской диссертации (соответствует кандидатской в России, Беларуси). В докторантуру (аспирантуру) можно поступить в АФВ, а также в филиалах в Бяла-Подляске и в Гожуве. Организационная структура, которая осуществляет докторантуру – это факультет.

Все этапы, ведущие к защите, проводятся также на факультете, в том числе, защита диссертации, утверждение ученой степени и вручение диплома доктора (кандидата) наук. Центральная квалификационная комиссия (ЦКК – аналог ВАК) в утверждении ученой

степени никакого участия не принимает (существенное отличие от принятых положений в Беларуси).

Подготовка диссертации и защита может проводиться и без обучения в аспирантуре. Чтобы приступить к защите, необходимо представить реферат (70 % диссертационного материала) комиссии в составе пяти докторов наук (хабилованных). Ознакомившись с содержанием рефератов, члены комиссии дают заключение после устного доклада соискателя. В случае положительной оценки соискатель допускается к сдаче кандидатских экзаменов и в дальнейшем к защите. В этом также отличие от, например, Беларуси, где кандидатские экзамены принимаются до апробации диссертации.

Следует обратить внимание на еще одну особенность. Преподаватель-магистр может работать на должности ассистента, и, являясь соискателем, выполнять учебную нагрузку в объеме только 240 часов в год. Однако если в течение 7 лет диссертация не подготовлена, то соискатель увольняется из вуза. Работая над диссертацией, соискатель может получить дополнительное финансирование от государства в злотых (соответственно до 10 тыс. долл.).

Последипломное образование проводится на курсах в вузах и в федерациях по видам спорта, на которые принимаются слушатели, имеющие диплом первого или второго уровня (магистр). Выпускники курсов получают диплом инструктора по спорту, тренера второй категории, преподавателя.

Защиты хабилитационных диссертаций (соответствует степени доктора наук в бывших республиках СССР) проводят АФВ в Варшаве, Познани, Вроцлаве, Кракове, Катовицах. После защиты решение о присвоении ученой степени принимает Ученый Совет факультета на основании голосования комиссии. Утверждение ученой степени доктора наук (хабилованного) в ЦКК аннулировано в 2013 г.

С 2011 г. к процедуре получения ученой степени хабилитованного доктора наук может быть допущен соискатель, имеющий диплом кандидата наук и научные достижения после защиты кандидатской диссертации. Ученые, претендующие на степень доктора наук должны иметь научные труды, которые вносят значительный вклад в развитие науки. Учитываются публикации в журналах с базой данных ICR, ERIN и WOS, а также патенты, изобретения. Публикации оцениваются с помощью библиографических показателей: индексы цитирования, Hirsha и количество цитирований. Следующие показатели – руководство научными проектами, доклады на международных конференциях. Соискатель обращается с заявлением в ЦКК, которая создает комиссию из четырех экспертов и двух рецензентов. Рецензенты оценивают выполнение соискателем критериев ЦКК. Комиссия дает заключение о присвоении ученой степени доктора наук. Результаты работы комиссии передаются в Ученый Совет факультета, который утверждает решение комиссии. Таким образом получение ученой степени доктора наук проходит без публичной защиты и представления монографии, как было ранее.

Получение квалификации тренера и инструктора по спорту. В 2013 г. аннулированы тренерские категории – вторая, первая и высшая. Все права на присвоение квалификации тренера или инструктора по спорту переданы из вузов в спортивные федерации. Студенты должны пройти обучение по тренерской специализации в объеме 200 часов и 50 часов практики в спортивных клубах. Инструктором по спорту можно стать, пройдя обучение в объеме 150 часов и 30 часов практики в спортивном клубе.

Таким образом, сравнивая системы образования, учебные планы в физкультурных вузах Польши и Беларуси, можно сказать, что в основном они идентичны до уровня степени магистра.

Существенным различием является процедура получения ученых степеней кандидата наук и доктора наук. Как было сказано выше, присвоение ученой степени кандидата (доктора) наук находится исключительно в компетенции учебного заведения, а не ЦКК. Решение о присвоении ученой степени доктора наук (хабилизованного) также принимается в учебном заведении после экспертной оценки специалистов по физической культуре и спорту.

Список используемых источников

1. *Lisicki, T.* Studenci fazy dyplomowej w akademickich zajęciach wychowania fizycznego / T. Lisicki. – Aktywnosc ruchowa ludzi w roznym wieku, US, Szczecin, 2006
2. *Mala Encyklopedia Sportu.* – Warszawa: Sport i Tyristyra, 1986.
3. *Скрипко, А. Д.* Технологии физического воспитания / А. Д. Скрипко. – Минск: ИСЗ, 2003.
4. *Skrypko, A.* Poziom zdolnosc mlodych koszykarzy / A. Skrypko, P. Zurek, D. Skrypko. – Aktywnosc ruchowa ludzi w roznym wieku, US, Szczecin, 2007.
5. *Umiastowska, D.* Zmiany w poziomie sprawnosci fizycznej i umiejetnoscach ruchowych studentow wychowania fizycznego w okresie piecioletnich studiow / D. Umiastowska. – Aktywnosc ruchowa ludzi w roznym wieku, US, Szczecin, 2006.
6. *Tatarczuk, J.* Wskaznik tempa pozwou i tendencje przemian w zakresie wybranych zdolnosci motorycznych studentow / J. Tatarczuk, A. Wandycz. – Aktywnosc ruchowa ludzi w roznym wieku, US, Szczecin, 2006.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕНОГО

И. Б. Стрелкова

Белорусская сельскохозяйственная библиотека
имени И. С. Лупиновича НАН Беларуси, Минск, Беларусь

Поднимается проблема интернационализации ведущих научных исследований и вовлеченности белорусских ученых в международное сотрудничество. Рассмотрены составляющие деятельности конкурентоспособного ученого. Пред-

ложены решения проблемы подготовки ученого к эффективной интеграции в мировое научное пространство в условиях «академического капитализма».

Raises the problem of internationalization of leading scientific research and involvement of Belarusian scientists in international cooperation. The components of competitive academic activities. Proposed solution to the problem of the researchers preparation for effective integration into the world scientific space in the context of «academic capitalism».

Характерными признаками современной науки являются глобализация и рост международного сотрудничества. Общеизвестным фактом в академическом сообществе является понимание того, что сегодня ни научная, ни образовательная среда отдельно взятой страны не могут быть изолированными от общемировых проблем, являющихся вызовами времени. Соответственно новые условия требуют развития кооперации и междисциплинарности научной деятельности объединенными усилиями научных коллективов разных стран, ориентации на проектный формат; поиска софинансирования исследований на конкурсной основе и др. В свою очередь, от ученого ожидается активное включение в подобные проекты (в Республике Беларусь – программы Европейского союза (ERASMUS MUNDUS, TEMPUS, ERASMUS+, Трансграничное сотрудничество Латвия – Литва – Беларусь и др.), ЮНЕСКО, Совета Европы, Союзного государства Беларуси и России и др.); публикационная активность (прежде всего, в международных профессиональных высокорейтинговых научных журналах), в том числе в соавторстве с зарубежными учеными; участие с докладами в международных научных и научно-практических конференциях и др.

Одним из эффективных факторов мотивации в профессиональной и научно-исследовательской деятельности является феномен признания [1]. Ученому необходимо признание как минимум коллег и как максимум научного сообщества. Таким образом, в условиях процесса трансформации таких базовых понятий, как престиж, статус, востребованность, самореализация, соотнесенных с профессиональной и/или научной деятельностью, наблюдающихся в современном белорусском обществе, с одной стороны, и роста международного сотрудничества, расширения профессиональной и научной мобильности как условий вхождения в Болонский процесс, с другой стороны, весьма актуальной становится интернационализация деятельности ученого.

Практика показывает, что «интернационализация становится все более заметным фактором стратификации научного сообщества, а уровень вовлеченности в международные исследовательские проекты коррелирует с научной продуктивностью, и те, кто не участвует в подобных проектах, многое теряют как с точки зрения ресурсов, так и с точки зрения престижа» [2].

Международно ориентированные ученые стремятся активно сотрудничать с зарубежными коллегами и соответственно публикуют значительно больше научных статей в международных высокорейтинговых научных журналах, чем их неинтернационализированные

коллеги из той же научной сферы, публикующие результаты своих исследований в основном в национальных академических и/или университетских изданиях. Учитывая, что конкуренция в научном пространстве усиливается, белорусские ученые, которые публикуются только в национальных научных изданиях, теряют доступ к ресурсам (как на национальном, так и на международном уровне) и остаются не известными за пределами Республики Беларусь. В значительной степени это касается представителей социальных и гуманитарных наук.

Проблема интернационализации ведущих научных исследований в России, Беларуси и за рубежом стала одним из дискуссионных вопросов Специального семинара «Информационная поддержка научной деятельности: наукометрические информационные системы, данные, методы поддержки научных исследований», проходившего в рамках XXIII Международной научно-практической конференции «КРЫМ-2016»: «Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса» (4–12 июня 2016 г., г. Судак, Крым, Россия) [3]. Экспертами было отмечено, что цитируемость наших учёных в зарубежных изданиях без зарубежных соавторов гораздо ниже, чем цитируемость международных со-публикаций: по результатам исследования, 92 % высокоцитируемых статей российских авторов написаны в соавторстве с зарубежными учеными; средняя цитируемость российской статьи в разы (2,8–3,6 раза) меньше, чем у российской статьи, написанной в международном партнерстве; соавторство, ограниченное только двумя странами, приносит при этом меньше «цитатной выгоды»; статьи, написанные в международном соавторстве, в три раза реже остаются ни разу не процитированными в течение пяти лет после выхода; «цитатная выгода» зависит от страны-партнера и научной дисциплины [4]. Все это касается и белорусских авторов.

Следует отметить, что «цитируемость конкретной научной статьи представляет собой меру ее влияния на последующие работы, так как если статья цитируется, то она вызывает интерес, а присутствующие в ней гипотезы формируют развитие новых исследований» [5, с. 4]. А поскольку научная статья пишется, прежде всего, для того, чтобы «донести полученный научный результат до научной общественности с целью его использования или анализа максимально большим количеством ученых, работающих по сходной тематике, то первым критерием будет возможность этого самого научного сообщества ознакомиться с опубликованным результатом» [6, с. 3]. Следовательно, конкурентоспособный ученый должен 1) проводить исследования и публиковать статьи по тематическим направлениям (своей отрасли науки), представляющим интерес для международного сообщества, т. е. такие, которые будут цитироваться коллегами по всему миру; 2) публиковать результаты исследований в научных журналах, индексируемых реферативными базами и базами цитирования (Web of Science (Book Citation Index), Scopus, Российский индекс научного цитирования

(РИНЦ), Google Scholar Citations); наконец, 3) иметь личный профиль ученого в информационно-аналитических системах Академии Google (Google Scholar Citations), SCIENCE INDEX (РИНЦ), Scopus и др.

Международная практика показывает, что создание личного профиля ученого в информационно-аналитических системах улучшает видимость публикаций автора в Сети; упрощает обработку и хранение данных в одном месте; облегчает процесс оценки производительности и влияния конкретного автора; позволяет точно измерять цитируемость работ отдельных исследователей; дает возможность получать конкурентную информацию о возможных партнерах (соавторах, рецензентах, консультантах, экспертах), позволяющую оставаться в курсе последних научных разработок и принимать стратегические решения; помогает выбрать профильные журналы для дальнейших публикаций и др. Нам представляется, что наличие личного профиля ученого в информационно-аналитических системах, его публикационная активность, международная научная ориентированность будут способствовать росту научной репутации и формированию персональной эффективности учёного.

Проблема овладения инфраструктурными навыками международной научной деятельности (активное владение английским языком в тематике своей научно-исследовательской деятельности; уверенное позиционирование себя и своей научной работы в межкультурном информационно-коммуникационном пространстве; адаптация к быстро меняющейся научной инфраструктуре; гибкость и готовность к новым темам научной работы, к принятию международной этики совместной научной деятельности и других аспектов международного сотрудничества) и подготовки ученого к эффективной интеграции в мировое научное пространство в условиях трансформации академической среды, получившей название «академический капитализм» [7, с. 379–380], может быть частично решена, на наш взгляд, в системе дополнительного профессионального образования взрослых с помощью 1) консультаций учёных по работе с индексами цитирования; определению числа публикаций, индекса цитируемости, индекса Хирша; выбору журналов для опубликования научных статей; регистрации в системах идентификации авторов (ORCID, ResearcherID в Web of Science, SCIENCE INDEX в РИНЦ) и др.; 2) реализации обучающих программ (например, «Стратегии и технологии академического чтения и письма» [8, с. 107–114]); 3) проведения специальных семинаров (примером может служить авторский семинар с элементами мастер-класса «Личностный брендинг: репутация и персональная эффективность учёного»), во время которых будут рассматриваться вопросы, связанные с формированием индивидуальных программ достижения персональной эффективности учёного, повышением его публикационной активности, особенностями библиометрических и наукометрических показателей продуктивности, будут сделаны практические шаги по созданию авторского профиля ученого в различных информационно-аналитических системах и др.

Международное профессиональное сотрудничество и академическая мобильность стали нормой еще несколько веков назад. Вместе с тем, белорусское научное сообщество (прежде всего, молодые ученые) только в последние годы постепенно преодолевают сдерживающие факторы интернационализации – отсутствие поддержки такой деятельности в организациях, ограниченность бюджетов, личная неготовность к международному сотрудничеству, страх критики со стороны коллег и др. Адаптация ученых к новым условиям «академического капитализма», формирование необходимых компетенций нового типа, расширение «границ» профессиональной и научной деятельности обеспечат их научную продуктивность и востребованность в международном научном пространстве.

Список использованных источников

1. *Осипов, А. И.* Ценностная мотивация ученого [Электронный ресурс] / А. И. Осипов. – Режим доступа: http://www.belisa.org.by/ru/print/?brief=titul_kadr09. – Дата доступа: 10.09.2016.
2. *Квик, М.* Интернационализация и научная продуктивность ученых в Европе: схожие тенденции [Электронный ресурс] / М. Квик // Международное высшее образование. – 2016. – № 83 (Специальный выпуск). – С. 12–14. – Режим доступа: https://ihe.hse.ru/data/2016/01/21/1137869301/WNE_10_view.pdf. – Дата доступа: 10.09.2016.
3. Материалы Второго международного профессионального форума «Книга. Культура. Образование. Инновации» («КРЫМ-2016») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2016/disk/program.html>. – Дата доступа: 10.09.2016.
4. *Писляков, В. В.* Интернационализация ведущих научных исследований. Россия и другие страны [Электронный ресурс] / В. В. Писляков // Научное издание международного уровня-2016: решение проблем издательской этики, рецензирования и подготовки публикаций: материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. НЭИКОН, Москва, 17–20 мая 2016 г. – Режим доступа: <http://conf.neicon.ru/index.php/science/domestic0516/schedConf/program>. – Дата доступа: 10.09.2016.
5. *Боргоякова, К. С.* Библиометрические критерии оценки публикационной активности преподавателей как инструмент совершенствования научной деятельности вуза / К. С. Боргоякова // «Книга. Культура. Образование. Инновации» («КРЫМ-2016») [Электронный ресурс]: материалы Второго междунар. профессионального форума, Судак, Крым, Россия, 4–12 июня 2016 г. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2016/disk/040.pdf>. – Дата доступа: 10.09.2016.
6. *Москалёва, О. В.* Можно ли оценивать труд учёных по библиометрическим показателям? [Текст] / О. В. Москалёва // Управление большими системами: сб. тр. – 2013. – № 44: Специальный выпуск: Наукометрия и экспертиза в управлении наукой. – С. 308–331.
7. *Эдвардс, Н. М.* Проблема подготовки ученого к интеграции в международное научное пространство в контексте условий, влияющих на его профессиональную деятельность / Н. М. Эдвардс // Сибир. пед. журн. – 2009. – № 9. – С. 377–383.
8. *Стрелкова, И. Б.* Дополнительное профессиональное образование для руководителей и специалистов библиотек: практикоориентированный подход: учеб.-метод. пособие для слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров / И. Б. Стрелкова; рец.: Ю. А. Переверзева, Н. С. Редькина. – Минск: Беларус. навука, 2016. – 197 с.

СОДЕРЖАНИЕ

II секция. КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

<i>Агиевец С. В., Куницкая Ю. И.</i> Принципы обучения взрослых: современный контекст	3
<i>Аллатова Е. А.</i> Обеспечение качества обучения в процессе повышения квалификации государственных служащих Российской Федерации	7
<i>Баньковская Ю. Л.</i> Значение дополнительного образования взрослых для процесса их самореализации	11
<i>Вязгина В. И.</i> Стратегия развития профессионального мастерства заместителей директора по воспитательной работе.....	14
<i>Гапанович-Кайдалов Н. В., Гапанович-Кайдалова Е. В.</i> Психологическая готовность выпускников УВО к использованию информационных технологий	18
<i>Зайцев И. С.</i> Дополнительное образование взрослых	22
<i>Захарова Ю. В.</i> Обеспечение качества содержания переподготовки педагогов в условиях инклюзивного образования	25
<i>Зыбалова Т. С., Игнатович Е. С., Достанко Н. Ю., Савченко М. А.</i> Стратегия повышения качества высшего медицинского образования посредством развития мотивационно-потребительской сферы студентов.....	28
<i>Казаренков В. И., Прокоп П.</i> Взаимодействие преподавателя и слушателей в системе дополнительного образования взрослых	31
<i>Калюта В. М., Лешова Е. А.</i> Совершенствование системы менеджмента качества учреждения дополнительного образования взрослых на основе внедрения новой версии.....	35
<i>Ковалинский А. И., Шарак И. В.</i> Повышение качества знаний в системе дополнительного образования взрослых.....	37
<i>Козлов Е. А.</i> Векторы профессиональной ориентации абитуриентов на географическом факультете БГУ	40
<i>Коряковцева О. А.</i> Проблемы оценки результатов освоения дополнительных профессиональных программ	43
<i>Криштофик И. С.</i> Качество дополнительного образования педагога в условиях введения профессионального стандарта	46
<i>Кузнецова В. В.</i> Профессиональный стандарт педагога искусства как условие повышения качества дополнительного профессионального образования	50

<i>Петраков В. Н.</i> Качество в системе ДОВ: обеспечение образования в течение жизни.....	54
<i>Печенёва Т. А.</i> Кто «дополняет» образование взрослых? К проблеме сертификации педагогических кадров	57
<i>Потемкина Т. В.</i> К анализу проблемы оценки качества дополнительных профессиональных программ	61
<i>Примищ В. В.</i> Развитие компетентностного подхода в системе повышения квалификации кадров	64
<i>Сакун Л. В., Нехайчик З. А.</i> Анализ удовлетворенности слушателей переподготовки на уровне высшего образования в сфере туризма, гостеприимства, рекреации и экскурсоведения	66
<i>Сарбай А. В.</i> Компетентностный подход в системе подготовки будущих преподавателей вуза	72
<i>Свидинский О. Э.</i> Организационно-психологические составляющие и элементы дифференцированного обучения как факторы повышения качества обучения взрослой аудитории (из опыта работы).....	76
<i>Соломахо В. Л., Ракицкий А. А., Соколовская В. В., Грицель В. Г.</i> Особенности мониторинга качества дополнительного образования взрослых	80
<i>Солонец Г. В., Гавриленко И. В., Луговцова Н. Н., Куликова М. Ю.</i> Последипломное образование специалистов здравоохранения в УО «Гомельский государственный медицинский колледж»	83
<i>Шилько Т. Н.</i> Преподаватель как гарант качественного функционирования системы дополнительного образования взрослых	87
<i>Шмакова О. В., Фокина М. М.</i> Интегрированное языковое обучение – важная составляющая подготовки эффективных и конкурентоспособных специалистов	89

III секция. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И РЫНОК ТРУДА

<i>Глазкова Т. К.</i> О необходимости совершенствования системы дополнительного образования взрослых	93
<i>Жибартович С. И.</i> Перспективы развития образовательной подготовки мигрантов в Республике Беларусь.....	95
<i>Кислякова Ю. Н.</i> Возможности построения образовательной траектории молодых лиц (18+) с интеллектуальной недостаточностью.....	98

<i>Назаренко В. Г., Малиновская Т. И., Полторецкая П. В., Охрименко А. А. Особенности обучения пенсионеров основам компьютерных знаний</i>	<i>102</i>
<i>Наливайко Г. М., Сосновский О. А. Особенности дополнительного образования взрослых с учетом современных требований системного менеджмента</i>	<i>105</i>
<i>Шахлевич Г. М., Назаренко В. Г., Кухаренко Е. А. Социально- психологическая реабилитация обучающихся с особенностями психофизического развития</i>	<i>109</i>
<i>Шпилевская В. В. Обучение компьютерным технологиям лиц с ограниченными возможностями</i>	<i>113</i>

IV секция. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

<i>Басова А. И. Развитие международного сотрудничества в области дополнительного образования взрослых в Белорусском государственном университете</i>	<i>116</i>
<i>Бессчетнова О. В. Профессиональная подготовка приемных родителей в России и США</i>	<i>120</i>
<i>Веремейчик Г. В. Интернационализация образования взрослых в Республике Беларусь</i>	<i>125</i>
<i>Друк В. Ю., Хмель О. А. Сетевое взаимодействие как современная стратегия развития учреждений дополнительного образования взрослых</i>	<i>129</i>
<i>Крупченко А. К. Доминанты языковой политики в системе ДПО</i>	<i>133</i>
<i>Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Преподаватель глазами студентов: штрихи вербального портрета</i>	<i>136</i>
<i>Радыгина В. В., Шеститко И. В. Стратегия развития международного сотрудничества в институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ</i>	<i>141</i>
<i>Скрипко А. Д., Сикора Э., Лямха Л., Лоевски Я. Образовательные уровни в вузах физической культуры в Польше....</i>	<i>145</i>
<i>Стрелкова И. Б. Международное научное сотрудничество как условие повышения профессиональной эффективности ученого</i>	<i>148</i>

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Материалы III Международной
научно-методической конференции

Минск, 21 октября 2016 г.

В двух частях
Часть 2

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*
Компьютерная верстка *С. С. Руховой*
Корректор *И. М. Подоматько*

Подписано в печать 17.10.2016. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 9,07. Уч.-изд. л. 10,66. Тираж 50 экз. Заказ 78.

Издатель и полиграфическое исполнение
государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы».
Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/174 от 12.02.2014.
Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.