

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра теории и методики профессионального образования

С.В. НИКОЛАЕВА, Н.В. СОЛОВОВА

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО
ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве монографии*

*Под редакцией доктора педагогических наук,
профессора Т.И. Рудневой*

Самара
Издательство «Самарский университет»

2015

УДК 378
ББК 74.58
Н 63

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО **В.П. Бездухов**,
д-р пед. наук, проф., заслуженный деятель науки **Т.И. Руднева**

Николаева, С.В.

Н 63 Подготовка специалиста интегративного профиля в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования: монография / С.В. Николаева, Н.В. Соловова ; под ред. Т.И. Рудневой. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2015. – 180 с.

ISBN 978-5-86465-674-7

В монографии представлена модель специалиста интегративного профиля, ориентированная на кластерную региональную экономику, что предполагает наличие компетенций для освоения профессиональных функций в условиях паритетности образования и экономики.

В работе раскрыты сущность и структура готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля; конкретизировано научное представление о непрерывном профессиональном образовании. Авторы обосновывают научные подходы к подготовке специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного профессионального образования с учетом требований регионального промышленно-экономического кластера.

Монография предназначена для студентов, аспирантов, преподавателей образовательных учреждений, работающих в региональной системе непрерывного профессионального образования, работников учебно-методических и кадровых служб.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-86465-674-7 © Николаева С.В., Соловова Н.В., 2015
© ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретические основы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования	9
§ 1.1. Генезис идей о сути непрерывного образования	9
§ 1.2. Модель специалиста интегративного профиля	42
§ 1.3. Методологические основы профессиональной подготовки специалиста интегративного профиля	60
Глава II. Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования	76
§ 2.1. Система формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля	76
§ 2.2. Сравнительный анализ результатов опытнo-экспериментальной работы	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136
Список использованных источников и литературы	139
Приложение	156

Введение

Переход современного общества из индустриального в постиндустриальное вызвал необходимость интеграции производственных, экономических, политических и социальных процессов, что значительно обострило потребность в компетентных кадрах. Научно-технический и социальный прогресс, обусловленные быстрым ростом научной информации и объективным процессом обновления знаний, достижениями российских предприятий в мировой экономике, инновационным развитием реального сектора экономики страны, сопровождаются изменением статуса многих профессий, динамикой развития рынка труда, востребованностью соответствующего кадрового обеспечения, усилением зависимости карьеры личности от качества образования. Следовательно, становится необходимым обеспечить выпускников вузов теоретическими знаниями и практическими умениями для реализации в профессиональных сферах согласно требованиям времени, экономики и производства.

Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года как основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, акцентирует внимание на подготовке квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, профессионально мобильных. Актуальным требованием к специалисту становится его универсальность, что предполагает умение совмещать должностные обязанности за счет интеграции профессиональных функций. Подготовка такого специалиста является основной целью образования, для которого сегодня характерна тенденция непрерывности: постулат «образование на всю жизнь» сменила образовательная парадигма «образование через всю жизнь». Востребованной формой получения образования в системе непрерывного профессионального образования является дополнительное профессиональное образование, которое призвано реализовать тенденцию непрерывности и гарантировать социальную стабильность в обществе, так как позволяет расширить квалификационные возможности выпускников, способствуя их адаптации в профессиональной сфере.

Основные и дополнительные профессиональные программы как интегрированные, равноправные и рядоположенные составные части систе-

мы непрерывного профессионального образования нормативно отражены в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, а их реализация предполагает подготовку специалистов, способных к решению профессиональных задач в условиях интеграции сфер жизнедеятельности человека. Интеграция как главный принцип развития современных образовательных систем и реализации образовательных программ способствует взаимному дополнению разных форм познания действительности с целью универсального образования человека.

Анализ и осмысление научной литературы, посвященной тенденциям непрерывности и дополнительности в профессиональном образовании (Т.К. Александрова, А.П. Владиславцев, Е.И. Бражник, О.М. Железнякова, Т.И. Руднева, М.С. Чванова и др.), показывает, что данная проблема исследуется на философском, общенаучном и частнонаучном уровнях. Обращение к научным источникам свидетельствует о том, что на философском уровне проблема интеграции разрабатывалась в аспекте сущности интеграции и синтеза в науке, целостного миропонимания (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, Г.Ю. Кикец, М.Г. Чепиков и др.). На общенаучном уровне обосновывались теории и педагогические концепции интеграции (Г.И. Батурина, А.П. Беляева, В.М. Розин, В.А. Сластенин и др.). Проблема подготовки специалистов интегративного профиля представлена в работах, отражающих научные положения интегративного подхода к профессиональной подготовке (И.А. Ларионова, В.В. Левченко и др.). Теоретические исследования частнонаучного уровня посвящены интеграции на межпредметном уровне и самореализации личности (С.И. Кудинов, Е.О. Плугатырева и др.), а также взаимозависимости всех звеньев системы профессиональной подготовки, включая повышение квалификации и переподготовку специалистов (С.Я. Батышев, Т.Н. Гущина, Н.В. Кочеткова, Г.У. Матушанский, Н.Д. Никандров, Н.В. Соловова, Е.В. Ткаченко и др.).

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что проблема профессиональной подготовки в вузе рассматривалась исследователями в различных аспектах: студент как субъект непрерывного профессионального образования (Т.В. Пищулина); культура профессиональной деятельности (Л.В. Елагина); профессиональная мобильность (Л.А. Амирова), мотивация, самоорганизация учебной деятельности студентов (Е.А. Ашихмина); стратегическая, социальная и профессиональная компетентность выпускников вуза (К.А. Букалов, М.А. Николаева, Ю.В. Слесарев, Т.И. Ти-

мофеева); профессионально значимые свойства личности (М.Г. Вохрышева, И.А. Зимняя, Е.С. Лапшова, А.В. Мудрик и др.).

Вместе с тем, остаются недостаточно исследованными условия формирования специалистов интегративного профиля. Нами не обнаружено исследований, в которых была бы предпринята попытка проектирования педагогических систем, интегрирующих дидактические средства учебных дисциплин из различных циклов образовательных программ, выбор которых определяется социально-экономическими особенностями региона. Исследователи (А.А. Вербицкий, О.В. Купцов, Н.А. Морозова, А.М. Новиков, В.А. Сластенин) полагают, что цель современного образования – развитие, формирование и воспитание человека творческого, умеющего решать самые сложные личностные, общественные и производственные задачи, способного к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию, нахождению траектории индивидуального развития, может быть достигнута средствами основного и дополнительного профессионального образования, интеграция которых обеспечит формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Необходимо разрешить основное противоречие между сложившейся системой профессиональной подготовки студентов в вузе и недостаточной разработанностью средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля. Стремление найти пути разрешения указанного противоречия определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема разработки методологических оснований подготовки специалистов интегративного профиля; в практическом плане – это проблема определения средств, создающих базис формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного профессионального образования.

Результаты данного исследования выявляют условия формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля с учетом современных требований работодателей к выпускнику вуза; расширяют научные представления о роли интеграции основного и дополнительного профессионального образования в процессе непрерывного профессионального образования студентов; будут способствовать разработке средств подготовки к профессиональной деятельности, что открывает новый взгляд на оценку результатов обучения студентов в вузе.

Работа содержит теоретические положения, которые могут быть использованы при конструировании новых педагогических систем в процессе непрерывного образования, обеспечивающих качественную подготовку и переподготовку специалистов интегративного профиля. Проведенное исследование обогащает категориальный аппарат педагогической науки: раскрыты сущность и содержание понятий – «специалист интегративного профиля», «готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля».

Значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование профессиональной подготовки специалистов интегративного профиля; в определении средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного и многоуровневого образования и вариативности траекторий решения инновационных образовательных задач. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику обучения студентов в Самарском государственном университете с целью обеспечения конкурентоспособности выпускников на региональном рынке труда. Основные идеи исследования могут быть востребованы при отборе дополнительных профессиональных программ, реализуемых системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о непрерывном образовании (А.П. Владиславлев, А.М. Новиков, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, М.С. Чванова и др.); о средствах организации образования взрослых (Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, В.В. Горшкова, А.И. Жилина, И.А. Колесникова, А.В. Коржуев, С.В. Кривых, А.К. Маркова, В.А. Попков, Е.П. Тонконогая, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.); о практике дополнительного образования (Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, С.А. Шапоринский и др.); положения методологии и методики педагогического исследования (Н.М. Борытко, В.В. Краевский, В.М. Кузьмина, Т.И. Руднева и др.); теория взаимодействия интеграции и дифференциации (А.Г. Асмолов, Л.П. Буева, Н.И. Вьюнова, А.Я. Данилюк, О.М. Железнякова и др.); теория непрерывности, последовательности, взаимозависимости всех звеньев системы профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов (С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, Е.В. Ткаченко и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют идеи о высшем педагогическом и профессиональном образовании (А.С. Белкин, К.Я. Вазина, А.Г. Гостев, Н.В. Кузьмина, Р.А. Литвак, С.М. Маркова, А.В. Мудрик, Ю.Н. Петров, Г.М. Романцев, В.А. Сластенин, Г.Н. Сериков, И.П. Смирнов и др.); идеи о педагогике высшей школы (С.И. Архангельский, Н.В. Макарова, А.Г. Мордкович, В.В. Петрусинский и др.); идеи об информационных технологиях в подготовке студентов (Л.С. Подымова, Е.С. Полат, В.А. Сластенин и др.); концепции непрерывности и интеграции в профессиональном образовании (Т.К. Александрова, А.П. Владиславцев, Е.И. Бражник, О.М. Железнякова, Т.И. Руднева, М.С. Чванова и др.); концепции построения содержания образования (В.П. Беспалько, В.С. Леднев, В. Оконь, А.В. Хуторской и др.); теории психологической готовности к деятельности (А.А. Дергач, Е.А. Климов, Л.М. Митина и др.); теории профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Н.С. Пряжников, В.А. Якунин и др.); теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Н.А. Рыбакина и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют работы, определяющие содержание деятельностного (Г. Ананьев, А.П. Беляева, В.Г. Воронцов, В.А. Горохов, В.В. Давыдов, Г.И. Ибрагимов, Н.В. Кузьмина, И.В. Курамшин, А.М. Новиков, Е.П. Тонконогая, Ф.Т. Шагеева); системного (Г.П. Будаков, И.В. Курамшин, И.А. Ларионова, А.А. Темербекова, О.М. Чоросова, Ф.Т. Шагеева); компетентностного (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.М. Рубанов, В.С. Сенашенко, Н.В. Соловова, А.В. Хуторской, Ф.Т. Шагеева, Н.В. Шестак), интегративного (А.В. Гвоздева, О.А. Осипенко, В.М. Чистикова), средового (Т.В. Менг, А.Ш. Мухетдинов, Н.Б. Стрекалова), пространственного (И.А. Ларионова, О.Г. Мишанова, Н.В. Соловова, О.В. Шемет, А.В. Шумакова) подходов.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (включенное наблюдение, анкетирование, самооценка и оценка компетентных судей, констатирующий и формирующий эксперименты); праксиметрические методы (контент-анализ, моделирование); методы математической статистики (корреляционный и факторный анализ).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1.1. Генезис идей о сути непрерывного образования

Научно-технический и социальный прогрессы, обусловленные быстрым ростом научной информации и объективным процессом обновления знаний, достижениями российских предприятий в мировой экономике, инновационным развитием реального сектора экономики страны, сопровождается изменением статуса многих профессий, динамикой развития рынка профессий, востребованностью соответствующего кадрового обеспечения. Профессиональное образование на современном этапе рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями современного производства в постоянном профессионально-личностном развитии и совершенствовании специалистов, в расширении их возможностей в условиях качественного изменения труда как в рамках одной профессии, так и в условиях смены сфер профессиональной деятельности [3, 175].

В отличие от традиционной системы образования, когда оно рассматривалось как пожизненное образование, сегодня образование «через всю жизнь» предполагает целенаправленный и систематический рост образовательного потенциала человека в течение жизни, полученного формально в общих и профессиональных учебных заведениях, неформально – в процессе самообразования. Успешность профессиональной деятельности специалиста XXI века напрямую зависит от его включенности в качестве субъекта в систему непрерывного образования, которое соответствует потребностям личности и общества [17].

Основная идея непрерывного образования, обозначенная в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [161] заключается преимущественно в том, чтобы уже в условиях общего и основного профессионального образования были сформированы компетенции, позволяющие личности самосовершенствоваться, свободно ориентируясь в сложном круге профессиональных проблем, успешно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям и добывать необходи-

мые знания и умения [3]. В новом законе «Об образовании в Российской Федерации» [162, ст.3 п.8] основным принципом государственной политики в сфере образования определяется «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Таким образом, в современном обществе идея непрерывного образования приобретает характер новой парадигмы. Заметим, что создание концепций непрерывного образования прошло ряд этапов, каждый из которых сопровождался попыткой переосмысления сути понятия «непрерывность». Ученые (А.В. Даринский, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, О.В. Купцов, Г.А. Ягодин, А.П. Владиславлев, В.Г. Осипов, Л.А. Иванова, А.А. Андреев и др.) высказывают различные точки зрения на происхождение и суть идеи непрерывного образования. Одна группа ученых (А.В. Даринский, Г.А. Ягодин, А.П. Владиславлев, Л.А. Иванова и др.) считает, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество; другие утверждают, что идея непрерывного образования является порождением научно-технической революции (О.В. Купцов, В.Г. Осипов и др.), а развитие современной цивилизации привело к качественным изменениям социальной роли образования. Так, научно-техническая революция определила быстроту морального старения знаний, что потребовало систематического их изменения на протяжении трудовой деятельности человека (в связи с чем возрастает объем компетенций, необходимых специалисту для осуществления профессиональной деятельности). Некоторые исследователи занимают промежуточную позицию (С.Г. Вершловский, М.Г. Рогов, А.А. Андреев, Г.П. Зинченко и др.), считая, что идея непрерывного образования в педагогике существует давно, но концептуальное воплощение данный вид практики получил только в эпоху научно-технической революции. Однако согласимся, что суть непрерывного образования человека, как приращение и обновление его профессиональных знаний, в каждую эпоху представлялась по-разному, а ее значимость оценивалась неоднозначно.

Анализ исследований отечественных ученых позволяет выделить основные этапы развития идеи непрерывного образования, которая восходит ко времени мыслителей древности (Платон, Конфуций, Аристотель), содержится в религиозно-философском учении о непрерывном духовном совершенствовании человека и связана с представлениями о воспитании че-

ловека как члена общества и гражданина государства. Философы прошлого рассматривали идею непрерывного образования как средство решения проблемы бесконечного в конечном, достижения полноты человеческого развития [103].

На значимость принципа постоянного пополнения знаний указывает Н.И. Пирогов: «Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей» [112, с.174]. Д.И. Писарев подчеркивал: «Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого» [113, с. 290]. К.Д. Ушинский также главную задачу видел в том, чтобы развить в учениках способность и желание «учиться всю жизнь» [160, с.52].

В начале XIX века появляется отдельный опыт в области обучения взрослых, проводятся редкие исследования философского характера (М.А. Вольтер, Ж.Ж. Руссо, Гете). Идея обучения в течение всей жизни формулируется И. Гете: «Наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учебе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни» [174, с. 97]. Однако современному пониманию непрерывное образование обязано чешскому педагогу Я.А. Коменскому, который видел «всеобщее воспитание», приобщение всех без исключения людей к культуре («пампедию») как средство достижения социальной гармонии, «всеобщего исправления дел человеческих». Я.А. Коменский представил всеохватывающую целостную картину воспитания и самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни – от «школы рождения» до «школы смерти» [65].

В ходе развития идей о непрерывном образовании (с 30-х годов XIX века до начала 40-х годов XX века) стихийно накапливается опыт обучения взрослых: происходит осознание необходимости организации образования взрослых. Так, в Англии в 20-е годы XX века активно разрабатывается Концепция непрерывного образования, проводятся исследования по изучению психологических механизмов и закономерностей обучения взрослых на разных жизненных этапах и процессов социализации человека (Бейзил Йексли, «Образование в течение жизни», 1929) [6].

В конце 50-х – середине 60-х годов XX века непрерывное образование трактуется как ликвидация недостатков школьного образования взрос-

лых или как последующее пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью. Поначалу такое образование осуществлялось за счет появления «внешкольных», «альтернативных» (по отношению к школе) форм и видов образования. Однако, эпоха научно-технической революции предъявила повышенные требования к кадрам, вследствие чего возникла потребность в ином образовании взрослых: в 60-е годы XX века непрерывное образование рассматривается как механизм повышения квалификации и переподготовки кадров.

Впервые в концепции непрерывного образования, представленной на форуме ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Леонгардом, изложена гуманистическая идея, ставящая в центр всех образовательных начал человека и условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому начинают рассматриваться этапы жизни человека: устраняется её деление на период учебы, труда и отдыха; образование понимается как продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция индивидуальных и социальных аспектов человеческой личности и её деятельности [43]. Социально-экономическое и индустриальное развитие общества предъявляют новые требования к росту образовательного потенциала личности и её развития. Устранение недостатков школьного и профессионального образования проходит за счет интеграции образовательных программ на различных уровнях непрерывного образования.

Следующий этап разработки концепции непрерывного образования охватывает вторую половину 60-х – начала 70-х годов [103]. В это время ЮНЕСКО окончательно принимает термин «непрерывное образование» и вносит решение о начале масштабных исследований в этой области. Наиболее значимые исследования на этом этапе: материалы оксфордского симпозиума (Ф Джессап), а так же «Непрерывное образование» (Х. Фрезе). Предпринята попытка выявить основные черты системы непрерывного образования А. Корреем («Непрерывное образование и образование взрослых в Бразилии») [4, с. 41]. Для данного этапа характерны попытки осознания практической и теоретической значимости непрерывного образования, преодоление тенденции сопоставления непрерывного образования с образованием взрослых. Актуализировалась идея интеграции школьного образования с внешкольным образованием взрослых. В эти годы опровергаются принципы, или «мифы», лежащие в основе функционирования традици-

онной системы образования, препятствующие созданию системы непрерывного образования. Начинается переосмысление роли и места образования в жизни общества: получение образования не может ограничиваться каким-то одним возрастом человека или объемом навсегда полученных знаний. Именно в этот период появляется термин «resurgent» – «периодически возобновляемое» (профессиональное) образование.

Для первой половины 70-х годов XX века характерна разработка методологических проблем непрерывного образования. В этот период изучаются социальные, экономические, политические и другие предпосылки, необходимые для реализации непрерывного образования. Исследования, как утверждают ученые, ведутся по нескольким направлениям: работа Совета по культурному сотрудничеству при Европейском Совете, направленная на достижение культурной интеграции европейских стран через непрерывное образование; разработки международной организации экономического сотрудничества и развития, в которых непрерывное образование трактуется как средство чередования профессиональной подготовки и переподготовки с периодами трудовой деятельности. Различия социально-экономических и культурных условий стран не позволили преодолеть неоднозначность трактовок сущности непрерывного образования. Американский исследователь В. Стоиков говорит о непрерывном образовании как о глобальной системе, которая содержит набор программ, распределяющих образование и подготовку разного уровня (начального, среднего, высшего) формальными и неформальными средствами на протяжении всей жизни человека [6]. Таким образом, можно заключить, что в разные времена ученые вкладывали в понятие «непрерывное образование» обучение в течение всей жизни, выделяя принцип непрерывности как основополагающий в повышении профессионального уровня обучающего. Принцип непрерывности позволяет индивиду получать образование в течение всей жизни. Непрерывное образование – тенденция развития образования, реализуемая государственными и общественными учреждениями с учетом общественных и личных потребностей.

Именно в этот период была разработана классификация Р. Дейва, в которой непрерывное образование рассматривается в качестве организующего принципа, что послужило основой для дальнейшего развития концепции непрерывного образования и позволило уточнить свойства непрерывного образования: образование через всю жизнь человека; целостность

образовательной системы (дошкольное воспитание, основное образование, высшее и параллельное образование), интегрирующее все уровни и формы; универсальность и демократичность образования. [43; 174]. Уточнение принципов непрерывного образования позволяет рассматривать его реализацию в педагогических системах на базе методологических подходов (системного, средового и т.д.). основополагающим принципом в построении образовательных траекторий ученые выделяют принципы преемственности и системности, что позволяют организовать систему непрерывного образования, которая объединяет воспитательные, образовательные процессы, а также уровни профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Система непрерывного образования – это совокупность образовательных структур, образовательных программ и механизмов регулирования деятельности с целью целостного развития человека как личности на протяжении всей его жизни, развития способностей обучающегося, его стремлений и возможностей.

Со второй половины 70-х по начало 80-х годов начинается этап «теоретической экспансии и конкретизации», когда разрабатываются и конкретизируются теоретические основы формирующейся системы непрерывного образования. Первоначальная форма абстрактной модели потребовала разработки практических аспектов воплощения непрерывного образования в жизнь. Ученые (В.Т. Осипов, А.П. Владиславлев, В.Н. Турченко и др.) разрабатывают педагогические, социальные и психологические аспекты проблемы, выявляют структуру, функции, полномочия, задачи и цели отдельных звеньев и элементов системы непрерывного образования. Особое внимание при этом уделяется школе, ее учебным дисциплинам, усилению содержания, способствующего формированию и закреплению положительного отношения школьников к непрерывному образованию [103], позволяющему в дальнейшем самостоятельно направлять свое образование и развитие.

В Академии педагогических наук РСФСР создается первый в мире институт, который начал систематически и планомерно заниматься разработкой теории образования взрослых на междисциплинарной основе. Методическим, организационным, психологическим, педагогическим проблемам непрерывного образования посвящаются всесоюзные конференции («Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и научно-технической революции». Москва, 1978 г.), Все-

союзный симпозиум («Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования». Москва, 1979 г.), где обсуждались проблемы обеспечения непрерывности образования с учетом многообразия социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования. Актуализируется задача доступности образования для каждого человека на протяжении всей жизни; преодоления разрывов и нестыковок между общим средним и профессиональным образованием; сокращения межрегиональной и внутри региональной дифференциации в условиях и качестве предоставляемых услуг [43]. Таким образом, происходит развитие форм и методов непрерывного образования.

Начиная с 80-х гг. до 90 гг. XX века (этап практического применения) отмечается стремление практически реализовать идею непрерывного образования, воплотить ее в жизнь. Сложившееся ранее «конечное» образование привело к дефициту экономических и социально-психологических знаний, обострилась проблема общей и профессиональной грамотности человека, что привело к затруднениям у выпускников средних учебных заведений в выборе профессии. Отставание образования от реальной жизни обострило противоречия между возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными возможностями овладения ими в образовательных системах. Таким образом, появились предпосылки для перехода к непрерывному образованию: от образования в раннем детстве к переподготовке и повышению квалификации взрослого населения по принципу преемственности, что подтверждается тематикой и содержанием проводимых конференций.

В Постановлении ЦК КПСС и Совета министров СССР 1986 года «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» впервые в СССР появилось понятие «непрерывное образование», сформулированное как требование к обеспечению экономической и правовой подготовки студентов на протяжении всего периода обучения [115; 116]. Таким образом, подготовка научных и научно-педагогических кадров должна была войти в систему непрерывного образования через повышение квалификации и аспирантуру, а докторантура должна была стать воплощением «высшей ступени в единой системе непрерывного образования в стране».

Появляется концепция нового способа образовательной деятельности, где в качестве концепта выступает такое общее понятие, как «непрерыв-

ность». В отличие от традиционного, новизна данного способа выражалась не в завершенности школьным образованием, а в продолжении получения образования и в период трудовой деятельности человека. Эта точка зрения отражена в определении, данным В.А. Гороховым. Исследователь определяет дефиницию непрерывного образования как принцип формирования личности, обуславливающий создание образовательных систем, открытых для людей любого возраста и положения и способных сопровождать человека в течение всей его жизни, вовлекая в непрерывный процесс овладения знаниями через новую подготовку или самообразование [35, с. 164].

Данная точка зрения была одобрена Государственным Комитетом СССР и Всесоюзным советом по народному образованию на Всесоюзном съезде работников народного образования (март 1989 г.) и закреплена в «Концепции непрерывного образования». Непрерывное образование противопоставляется «конечному» образованию и определяется как процесс, не имеющий перерывов. Понятие «образование на всю жизнь» заменено понятием «образование через всю жизнь» [69].

С 90-х годов XX века и для настоящего времени присуще увеличение удельного веса и значимости непрерывного образования для человека и общества: формируется система, определяются приоритеты в сфере непрерывного образования, вырабатывается системный взгляд на проблему образования взрослых, происходит смена представлений о содержании образования, которое необходимо взрослому [117; 118]. Ключевым направлением становится поддержка качества рабочей силы через непрерывное образование как наиболее прогрессивное средство. В 1992 году принят Закон РФ «Об образовании», в котором говорится о «непрерывном повышении квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов» [51].

В 1993 году в г. Болонья (Италия) было достигнуто соглашение европейских стран относительно создания европейского образовательного пространства. В числе стран, подписавших соглашение, оказалась и Россия, присоединение которой к Болонскому соглашению следует рассматривать как возможность дальнейшего развития на ее территории непрерывного образования и установления партнерских отношений с европейскими странами в сфере образования. В соответствии с принятыми Россией обязательствами начата подготовка специалистов в международной многоуровневой системе высшего образования «бакалавр – специалист – магистр» [7].

В ноябре 1999 года в Париже проходит 30 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО, которая определяет значимые проблемы. Во-первых, отмечено, что задача обеспечения непрерывности образования является сегодня одной из наиболее значимых с учетом многообразия социальных, региональных, культурных и экономических условий, в которых формируется новая система образования. Во-вторых, важнейшей задачей является обеспечение всеобщей доступности образования, создание стимулов и условий для каждого человека к его продолжению на протяжении всей жизни, что требует преодоления разрывов и нестыковок между общим средним и профессиональным образованием, устранения разрывов и тупиковых линий внутри системы профессионального образования, сокращения межрегиональной и внутрирегиональной дифференциации в содержании и качестве предоставляемых услуг» [43]. Лиссабонский саммит (2000 г.) засвидетельствовал, что успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, сопровождается процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (*lifelong learning*) [7]. Европейская комиссия и страны-члены Европейского Союза определяют учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Непрерывное образование становится основной тенденцией образовательной системы и участия в ней индивида на протяжении всего непрерывного процесса его учебы. Предполагается, что с помощью системы непрерывного образования все жители Европы получат равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и смогут активно участвовать в формировании будущего Европы.

Нормативное определение непрерывного образования дается в концепции «Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы», утвержденной распоряжением Правительства РФ. Согласно этому документу, непрерывное образование определяется как процесс роста образовательного (профессионального и общего) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества [122].

Проблема непрерывного образования впервые рассматривается в отечественной педагогике в конце XIX века, она активно развивается лишь

в XX веке. Можно констатировать систематическую, планомерную и результативную работу ученых в этом направлении, которая позволяет выделить её этапы: зарождение, стихийное накопление опыта, обобщение и систематизация практического опыта, международное признание, систематические исследования.

Непрерывное образование как педагогическая система – это «совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости» [17; 158]. Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственных и негосударственных учебных заведений и путем самообразования. Итак, анализ различных точек зрения ученых на непрерывное образование убеждает в их многочисленности и неоднородности. Так, под непрерывным образованием понимается не только движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному, послевузовскому образованию, но и гармоничный процесс обновления личности на каждом из вышеперечисленных этапов развития личности [6; 28].

Таблица 1

Проблема непрерывного образования (исторический аспект)

Этапы развития проблемы непрерывного образования	Основные идеи	Предмет исследований в области педагогики
30-40 годы XX века	Рост потенциала личности, ее развития. Осознание значимости непрерывного образования	Изучение психологических механизмов и закономерностей обучения взрослых
50-60 годы XX века (констатационный)	Непрерывное образование рассматривается как ликвидация недостатков школьного образования взрослых	Обобщение и систематизация практического опыта организации образования взрослых. Разрабатываются цели, задачи, функции и принципы непрерывного образования

60-70 годы XX века (феноменологический)	Принят термин «непрерывное образование». Развитие гуманистической идеи непрерывного образования. Определены признаки непрерывного образования	Осмысление теоретической и практической значимости непрерывного образования. Непрерывное образование больше не отождествляется с образованием взрослых, разрабатывается идея интеграции всех этапов образования
70-80 годы XX века (теоретической экспансии и конкретизации)	Становление системы непрерывного образования	Разработка и конкретизация теоретических основ формирующейся системы непрерывного образования: изучение педагогических, социальных и психологических аспектов проблемы, определение структуры, функций, полномочий, задач и целей отдельных звеньев и элементов системы
80-е годы XX века (практического применения)	Принцип преемственности от воспитания и образования в раннем детстве – к переподготовке и повышению квалификации взрослого населения создает предпосылку перехода к непрерывному образованию по	Вырабатывается стратегия практической реализации непрерывного образования, внедрение концепции непрерывного образования в практическую деятельность учебно-воспитательных учреждений
90-е годы по настоящее время	Развитие системы непрерывного образования, модернизация профессионального образования	Вступление России в Болонский процесс

Под непрерывным профессиональным образованием (Т.В. Пищулина) понимает постоянное развитие и саморазвитие личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в усло-

виях современного общества, характеризующееся нестабильностью и неопределенностью трудового рынка [156]. Непрерывное образование рассматривается как социальный институт (Л.И. Жарикова), представляющий совокупностью норм и учреждений, регулирующих образовательные отношения человека, групп и общества. Это означает, во-первых, что образование, по сути, является непрерывным; во-вторых, образование – это социальное явление и как общественная ценность, и как социальный институт [43]. Утверждается, что непрерывное образование, как образование человека в течение всей его жизни, должно позволять осуществлять выбор образовательных траекторий в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями, а также потребностями рынка труда и перспективами развития производства и общества [50; 76].

На наш взгляд, понятие «непрерывное образование», сформулированное А.Н. Орловым, наиболее полно отражает сущность непрерывного образования как тенденции: это целенаправленный процесс, объединяющий педагогические воздействия на всестороннее развитие человека на протяжении всей жизни в системе государственных и негосударственных учреждений, обеспечивающий их общекультурную и профессиональную подготовку [102; 68]. Обоснуем наше согласие. Так, быстрая смена технологий и профессий обусловили процесс интеграции всех форм обучения в открытую, целостную, постоянно развивающуюся систему непрерывного образования, которая дает человеку возможность получить необходимый объем знаний и умений на любом жизненном этапе для включения в социально-экономическую деятельность общества.

Организация непрерывного образования предполагает наличие у организации лицензии на ведение образовательной деятельности, материальной базы и кадрового потенциала, способного эту деятельность осуществлять; наличие учебно-методической документации (программы, методические материалы, учебники, учебные пособия), необходимой для осуществления образовательной деятельности. Таким образом, система непрерывного образования – это совокупность образовательных структур, образовательных программ и механизмов регулирования деятельности с целью целостного развития человека как личности на протяжении всей его жизни, развития его способностей, удовлетворение стремлений и возможностей.

Системообразующим фактором непрерывного образования является цель – создание кадровых ресурсов и их модернизация, для достижения

которой есть: основное (создание кадровых ресурсов) и дополнительное профессиональное образование (модернизация, повышение квалификации кадров) [38;61].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» представляет непрерывное образование в виде условий для реализации основных образовательных программ и различных дополнительных профессиональных программ, либо одновременного освоения нескольких образовательных программ с учетом имеющегося образования, квалификации, опыта практической деятельности [162, ст.10 п.7]. Заметим, что широкое применение инновационных технологий, прирост новых знаний не решает всех проблем: «около 50% профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения. Объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием, составляет 28% общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода» [67]. Условия для постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни создает система непрерывного профессионального образования, обеспечивая непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков, способствуя развитию профессиональной карьеры, позволяя специалисту менять сферы деятельности, профессии или специальности неоднократно на протяжении профессиональной жизни [133].

В настоящее время законодательно зафиксированы уровни профессионального образования (среднее и высшее профессиональное образование), обусловленные общепедагогическими принципами системности, непрерывности и преемственности образования. Непрерывное профессиональное образование реализуется последовательно в различных формах в учреждениях профессионального образования: государственных образовательных учреждениях федерального уровня; государственных образовательных учреждениях уровня субъектов Российской Федерации; муниципальных образовательных учреждениях; негосударственных образовательных учреждениях профессионального образования.

В зависимости от уровня профессионального образования в непрерывном образовании сложилась классификация образовательных программ, которая соответствует уровням профессионального образования. Первый уровень – программы профессионального обучения: программы

профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих по основным направлениям общественно – полезной деятельности. Более высокий уровень непрерывного образования – основные профессиональные образовательные программы – готовит для народного хозяйства специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих. Следующим уровнем является высшая школа (получение степени (квалификации) бакалавра, специалиста или магистра), а также подготовка научно-педагогических кадров. В логике непрерывного профессионального образования лежит получение и второго, и третьего высших образований, и возможность прохождения одновременно с этим различных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки и дополнительной квалификации. Возникает возможность смен профессиональных и образовательных траекторий. Например, получив гуманитарное образование, специалист периодически проходит повышение квалификации, затем он получает второе высшее экономическое образование и занимается управленческой деятельностью, повышая там свою управленческую квалификацию и т.п.

Таким образом, приходим к выводу, что под содержанием непрерывного профессионального образования следует понимать совокупность образовательных программ многоуровневой профессиональной подготовки, обеспечивающей взаимосвязь и преемственность содержания профессионального образования на всех его уровнях. В настоящее время в образовательном пространстве непрерывное образование следует рассматривать как тенденцию развития современных образовательных систем, и тенденцию в реализации профессиональных образовательных траекторий индивидов, процесс удовлетворения образовательных потребностей личности и индивида. Непрерывное образование как тенденция развития образования на основе принципа непрерывности выражает его гуманистическую направленность.

Стандартизированные или государственно значимые цели в подготовке специалистов являются необходимыми, но недостаточными, так как они сдерживают личностно значимые интересы и потребности. Поэтому особенную актуальность приобретает дополнительный компонент системы непрерывного профессионального образования, который отражает потребность в реализации личностных запросов и обеспечивает полноту и целостность образовательной траектории в рамках этих запросов [89; 164].

Таким механизмом реализации непрерывного профессионального образования является дополнительное профессиональное образование, которое направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [156]. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

Процесс становления и развития дополнительного профессионального образования в России есть результат историко-культурного развития образования под воздействием исторических, социально-экономических, политических, педагогических факторов [90], который исследователи рассматривают на фоне исторического становления и развития научно-педагогических течений, концепций, теорий, соответствующих различным периодам развития педагогики и образования. Ученые отмечают, что для научного осмысления любой социальной системы особое значение имеет история ее возникновения и развития, современное состояние и перспективы на будущее [85], поэтому одним из основных принципов функционирования системы является принцип историзма. Организация образовательного процесса на основе принципа историзма позволяет выявить структуру объекта и динамику ее изменения.

Ретроспективный анализ идей становления дополнительного профессионального образования в России показал, что в разные периоды развития отечественного образования наблюдались схожие социально-экономические условия: промышленный подъем и индустриализация на рубеже XIX–XX вв.; промышленный Мировой экономический кризис 1929–1933 гг.; послевоенное восстановление экономики; повышение роли СССР в мировом производстве к 1970 г.; реформы 1984–1990-х гг. после периода застоя и др. [90].

Предпосылки и отдельные элементы будущей системы дополнительного профессионального образования возникают на рубеже XIX–XX вв., когда открываются институты последипломного образования, появляются формальные и неформальные виды дополнительного образования преподавательского состава вуза и др.

Во второй половине XIX века с отменой крепостного права и развитием промышленности требуется много грамотных рабочих, в обществе осознается необходимость не только культурного просвещения, но и образования народа. В губерниях и земствах создаются организации внешкольного образования, педагогические курсы [90]. Развитие капиталистических отношений и промышленный подъем в дореволюционной России создают условия для осуществления непрерывной подготовки рабочих и специалистов, для развития системы внешкольного образования взрослых и высшего образования. Складываются предпосылки личностно-ориентированного обучения, формируется представление о личностном начале как принципе социально-культурного прогресса (Н.И. Новиков, А.Н. Радищев).

В начале XX века на окраинах России открываются новые крупные университеты, формируются отдельные слагаемые «дополнительного к основному образованию», прежде всего в системе педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава. В это время в вузах утверждаются новые должности, расширяются сферы преподавательской деятельности, что обязывает преподавателей совершенствовать научные и педагогические знания по преподаваемому предмету. Развитию интеллектуальной, социальной и общественной активности способствует обучение в народных университетах, народных домах, кружках самообразования [4].

Таким образом, ведущими принципами этапа формирования предпосылок становления образовательных программ дополнительного профессионального образования являются демократическая и гуманистическая ориентация образования, приоритетность идей национального образования с опорой на общечеловеческие ценности. Образовательный процесс «внешкольного образования взрослых» и повышения квалификации специалистов реализуется с опорой на образование и самообразование обучающихся в течение всей жизни.

Второй этап становления дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) (1917-1940-е гг.) обусловлен социально-экономическими, политическими и идеологическими условиями, стимулирующими развитие высшего профессионального образования. В связи с изменением требований к деловым качествам работников и специалистов народного хозяйства, в середине 20-х годов в центральных городах России открываются курсы и факультеты повышения квалификации партийных кадров и руководителей сельского хозяйства, профессорско-

преподавательского состава вузов и др. Полученный опыт позволили впоследствии организовывать соответствующие подразделения для различных направлений промышленности и сельского хозяйства.

Таблица 2

Проблемы дополнительного образования (исторический аспект)

Этапы становления дополнительного образования	Организация	Виды и формы	Принципы и типы обучения
1. Рубеж XIX-XX веков – формирование предпосылок	-Институты последипломного образования -Педагогические курсы - Учебные заведения для подготовки рабочих и специалистов среднего звена	- Открытые лекции - Кружки самообразования - Народные дома	-Демократический и гуманистический характер обучения - Предпосылки личностно-ориентированного обучения
2. 1917-1940-е гг. – становление системы дополнительного профессионального образования	- Научно-исследовательские институты - Курсы подготовки партийных кадров и руководителей - Ассоциации	- Стажировка за рубежом - Повышение квалификации	-Классово-партийный характер - Принцип сближения теоретического обучения и производственной практики с жизнью
3. 1941 г. -60 гг. XX века – развитие в условиях перехода экономики с мирного на военное положение и восстановления в послевоенный период	- «Ускоренные курсы» - Развитие отрасли оборонной промышленности - Развитие технического образования	- Повышение квалификации - Переподготовка без отрыва от производства	- Связь теории и практики жизни - Укрепление связи школы с жизнью

<p>4. 60-е – начало 80-х гг. – развитие в условиях научно-технической революции</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Учебно-курсовые комбинаты - Отраслевые, межотраслевые институты, факультеты, институты повышения квалификации 	<ul style="list-style-type: none"> - Выполнение социального заказа по подготовке работников производственной сферы - Попытка использования самостоятельной творческой работы 	<ul style="list-style-type: none"> - Общедоступность, бесплатность - Системный, сравнительно-исторический, личностно-деятельностный подходы - Развитие ЗУНов
<p>5. Вторая половина 80-х-90-х гг. – развитие в условиях стратегии ускорения формирования рыночных отношений</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Экономическое обучение кадров народного хозяйства - Институты повышения квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства - Высшие школы управления - Курсы повышения квалификации педагогических кадров - Факультеты дополнительных общественных профессий для студентов 	<ul style="list-style-type: none"> - Неформальное образование - Самообразование - Обучение на производстве 	<ul style="list-style-type: none"> - Складываются предпосылки перехода к непрерывному образованию - Сохраняется ориентация на «конечность» образования - Принцип самостоятельного финансирования учреждений дополнительного образования - Гуманизация и гуманитаризация образовательной деятельности
<p>6. XXI вв. – закрепление статуса дополнительного профессионального образования</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развитие системы дополнительного профессионального образования 	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование нормативной базы - Региональные модели 	<ul style="list-style-type: none"> - Получение дополнительной квалификации параллельно с освоением ООП - Индивидуальные траектории 	<ul style="list-style-type: none"> - Разработка государственных требований к минимуму содержания дополнительных образовательных программ - Мобильность - Интегративность

Третий этап становления системы дополнительного профессионального образования (с 1941 года вплоть до 60-х годов XX века) обусловлен переводом экономики страны с мирного на военное положение в годы Великой Отечественной войны, а затем восстановлением и развитием народного хозяйства СССР в послевоенное время. В годы войны в вузах, эвакуированных в глубь страны, создаются «ускоренные курсы» для подготовки новых специалистов, повышения квалификации и переподготовки уже работающих офицеров, врачей, учителей, инженеров, техников, окончание этого периода характеризуется оформлением основных видов и форм дополнительного образования, ориентированные на обеспечение связи обучения с производством: повышение квалификации, переподготовка, стажировка. Расширилась аудитория слушателей в основном за счет отраслей оборонной промышленности. Формируется соответствующая нормативно-правовая база повышения квалификации и переподготовки высококвалифицированных кадров. Значимая роль в модернизации образования отводится государством системе профессионально-технического образования [71].

Таким образом, для данного этапа характерно доминирование повышения квалификации и переподготовки высококвалифицированных кадров без отрыва от производства, а тенденция сближения теории и практики с жизнью находит свое воплощение в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.), что выступает ценностным основанием модернизации высшего профессионального образования [90].

Во второй половине XX века (1960-е – начало 1980-х гг. – четвертый этап) в условиях научно-технической революции значительно изменилось общественное производство, что потребовало изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности. Осложнились обязанности многих категорий работников – от рабочих до руководителей, обострились проблемы функциональной неграмотности, технологической безработицы. Возникает дефицит политических и правовых, экономических и технических, педагогических, социальных и психологических знаний, знаний промышленной и экологической безопасности, знаний охраны труда. Организуется систематическое повышение квалификации работников промышленности и других отраслей народного хозяйства [33; 70]. Особое внимание в этот период отводится профессионально-техническому

образованию: на предприятиях организуются учебно-курсовые комбинаты, которые руководствовались Типовым положением об учебном (учебно-курсовом) комбинате (пункте) предприятия, организации, утвержденном Государственным комитетом Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 12 марта 1969 года.

Содержание, формы, масштабы и структура профессионального образования изменялись с развитием науки и техники. Сформировались принципы профессионального образования в нашей стране: бесплатность и общедоступность; научный подход к определению содержания и организации образовательного процесса; планомерная массовая подготовка специалистов и научных работников [12].

С 60-х годов XX века в системе повышения квалификации кадров создаются межотраслевые и отраслевые институты, факультеты, центры и курсы. В области методологии профессионального образования активно разрабатываются проблемы применения системного и личностно-деятельностного подходов. Однако, предпринятые меры не меняли сути профессионального образования, по-прежнему готовили специалистов к включению в производственную среду, а не творческой активности и самостоятельного мышления [90; 70].

Дальнейшее развитие дополнительного профессионального образования проходит в условиях стратегии ускорения формирования рыночных отношений в России (вторая половина 1980-90-е гг.). Идеология «ускорения рыночных отношений» на производстве и сельском хозяйстве требовала новейших технологических подходов к усовершенствованию квалификации и переподготовке специалистов. Сложившаяся система отечественного образования углубляла социальные противоречия. Произошло отставание образования от современных тенденций, девальвация его общественной значимости. Возникло противоречие между непрерывно возрастающим объемом знаний и умений, необходимых человеку, и ограниченными возможностями у для овладения ими.

Потребность в постоянном обновлении знаний, поддержании их на требуемом уровне обусловила появление различных видов неформального образования, его инициативных форм, форм самообразования, призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы образования.

При неизменности сложившихся звенья общей и профессиональной подготовки, при сохранении ориентация на «конечность» образования, появляются объективные предпосылки для перехода к непрерывному образованию, к созданию системы повышения квалификации и кадров в различных формах дополнительного образования.

В июне 1988 года постановлением Госкомтруда СССР, Госкомобразования СССР и Секретариата ВЦСПС за № 369/92-14 147/20/18-22 было утверждено «Типовое положение о непрерывном профессиональном и экономическом обучении кадров народного хозяйства», на основании которого были организованы различные виды обучения на производстве: подготовка новых рабочих; переподготовка рабочих; обучение рабочих вторым профессиям и повышение квалификации рабочих [70; 71]. В декабре 1988 года принимается «Типовое положение об учебных заведениях (подразделениях) системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов народного хозяйства» (Утв. 23 декабря 1988 г. N 544/649/12-7), определяющее виды учреждений и категории обучающихся: институты повышения квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства, усовершенствования врачей, учителей, повышения квалификации преподавателей вузов, кадров по новым направлениям промышленности, высшие школы управления и другие. Преддверие рыночной экономики характеризуется ломкой канонов в системе повышения квалификации, возникновением многочисленных и разнородных игротехнических групп и течений (С.В.Попов, С.Н.Железко и др.). Одновременно в систему повышения квалификации приходят рыночные отношения: большинство отраслевых институтов было снято с государственного финансирования, они получили полную свободу заключения договоров на оказание образовательных услуг – и в результате оказались в полной зависимости от реальных потребностей производства. Гиперинфляция 1992 года сделала большинство традиционных предприятий неплатежеспособными, что привело к возникновению целого ряда платных образовательных учреждений, а повышение квалификации и переподготовка в технико-технологических и гуманитарных областях отчасти поддерживались государственной службой занятости в порядке переподготовки безработных граждан. Дополнительное профессиональное образование реализуется в школах бизнеса, непрофессиональных факультетах повышения квалификации в вузах [90].

Шестой этап развития дополнительного профессионального образования (на рубеже XX-XXI вв.) проходит в условиях перехода России к рыночной экономике и характеризуется значительной поддержкой со стороны государства. В законодательных и нормативных документах закрепляется статус дополнительного профессионального образования. Основы государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования выражены в главных документах, регламентирующих деятельность системы образования России: в законе РФ «Об образовании», принятом 10 июля 1992г., и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 10 января 2003 года № 11-ФЗ. Статья 26 Закона «Об образовании» определяет основной целью реализации дополнительных образовательных программ всестороннее удовлетворение образовательных потребностей личности, общества, государства через непрерывное повышение квалификации специалистов в связи с постоянным изменением образовательных стандартов [51]. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различных направлений, реализуемые в образовательных учреждениях профессионального образования и в образовательных учреждениях дополнительного образования (учреждения повышения квалификации, различные курсы, центры профессиональной ориентации, имеющих соответствующие лицензии) [137].

Формирование нормативной правовой базы системы дополнительного профессионального образования началось в 1995 году. Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.95 № 610 утверждено «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» (с изменениями и дополнениями в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 № 213). Положением регламентированы образовательная, учебно-методическая, экономическая, финансово-хозяйственная деятельность учреждений ДПО, виды программ дополнительного профессионального образования [22].

Постановлением Госкомвуза России от 27 декабря 1995 года № 13 утверждены формы документов государственного образца о повышении квалификации и профессиональной переподготовке специалистов и требования к документам. Приказом Госкомвуза России от 19 апреля 1996 года № 708 утверждена Инструкция о порядке заполнения документов о повы-

шении квалификации и профессиональной переподготовке специалистов. Приказом Минобразования России от 2 ноября 1999г. № 754 утверждены формы диплома о дополнительном (к высшему) образовании. Государственный статус документов о дополнительном профессиональном образовании нормативно закрепляет его уровень в структуре профессионального образования и официально позволяет рассматривать дополнительное профессиональное образование как механизм реализации тенденций непрерывного профессионального образования.

С 1997 года начинается формирование нормативной базы, касающейся содержания дополнительных профессиональных образовательных программ. В июне 1997 года вышел приказ Минобразования России «Об утверждении требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ». Требованиями регламентирована организация повышения квалификации, профессиональной переподготовки и стажировки, учебно-методическая документация [22; 90].

В 2000 году было утверждено новое положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов (приказ Минобразования России от 6 сентября 2000г. № 2571), которая является самостоятельным видом дополнительного профессионального образования, проводится с учетом профиля полученного образования специалистов и осуществляется образовательными учреждениями повышения квалификации и подразделениями образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным профессиональным образовательным программам двух типов: совершенствование знаний специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности; получение дополнительной квалификации. В положении регламентированы организация и содержание профессиональной переподготовки и определен порядок государственной аттестации слушателей. Перечисленные меры укрепляют нормативную базу дополнительного профессионального образования, что способствуют увеличению количества образовательных организаций, реализующих программы ДПО.

С 2000 года начинается формирование перечня государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций. В соответствии с приказом Минобразования России от 24 ноября 2000 года № 2424 введены в практику требования по 44 программам профессиональной подготовки для получения

дополнительной квалификации. Позднее, в 2006 году введены в действие государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций. Постановлением Правительства РФ от 6 мая 2008 года № 362 утверждены государственные требования к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих.

Впервые в истории российской высшей школы стало возможным получение дополнительной квалификации параллельно с освоением основных образовательных программ. Дополнительное профессиональное образование в вузах стало альтернативой, позволяющей без увеличения сроков освоения основных образовательных программ расширить квалификационные возможности определенной части выпускников, поддержать профессиональный статус специалиста, обеспечить подготовленность человека к выполнению меняющихся профессиональных функций [9; 22].

На коллегии Министерства образования РФ от 11 июня 2002 года № 13/3 отмечалось, что образовательные учреждения и структурные подразделения системы дополнительного профессионального образования осуществляют свою деятельность в условиях постоянно изменяющихся и возрастающих требований к профессионализму и компетентности специалистов всех уровней, переобучению и переквалификации высвобождаемых работников и незанятого населения, оперативной переподготовки военнослужащих на гражданские специальности, оказания содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования, поддержки малого предпринимательства и др. В связи с этим особую значимость в системе дополнительного профессионального образования приобретает реализация принципа непрерывности обучения, обеспечивающего удовлетворение потребности в повышении квалификации и переподготовке различных социальных групп и категорий работников.

Обучение специалистов проводится в условиях, когда необходимо постоянно обновлять и создавать новые учебные программы, вести специальную подготовку педагогических кадров. В решении указанных задач особая роль отводится организации и проведению повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей в направлении совершенствования их предметной области знаний, освоения новых технологий обучения, специальной подготовке по педагогике, психологии, пра-

ву и др.[136; 143; 147] Формируется нормативно-правовая база для системы дополнительного профессионального образования. Значительное внимание уделяется вопросам совершенствования содержания повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров. Формирование программ повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов проводится с учетом преемственности содержания государственных образовательных стандартов и программ всех уровней. Укрепляются связи образовательных учреждений с предприятиями и организациями посредством реализации совместных консультационно-образовательных программ. На базе образовательных учреждений организуются консалтинговые деловые центры. Создается информационная база в системе дополнительного профессионального образования для обеспечения потребностей пользователей, обучающихся в конкретной подсистеме профессиональных знаний.

Как отметил в своем докладе директор Департамента государственной политики в образовании И.М. Реморенко (совещание ректоров вузов 28 января 2009 г.): «Уровневое образование позволяет молодому специалисту скоординировать свои жизненные планы с возможными изменениями на рынке труда путем использования широкого спектра программ дополнительного профессионального образования с присвоением квалификации» [40]. Итак, дополнительное профессиональное образование в этот период становится наиболее гибкой, развивающейся, неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования.

До сентября 2013 года дополнительное профессиональное образование находилось в ситуации, когда на законодательном и нормативно-правовом уровне имели место ограничения на реализацию программ дополнительного профессионального образования. Профессиональная переподготовка (свыше 1000 часов) для получения дополнительной квалификации до 2011 года проводилась по дополнительным профессиональным образовательным программам, формируемым в соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и требований к специалистам (приказ Минобрнауки России от 24 октября 2000 года № 2424 и др.). Федеральный закон № 293 от 08 ноября 2010 года (п. 10) установил федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы и уровню профессиональной переподготовки. До настоящего времени федеральные гос-

ударственные требования были установлены для нескольких дополнительных программ (например, «Таможенные операции» и «Руководители частных охранных организаций»). В то же время существовали 77 программ дополнительного к (высшему) профессиональному образованию с присвоением дополнительных квалификаций, которые имели статус только государственных. В соответствии с Положением «Об аккредитации» № 174 от 16 марта 2011 года аккредитация применяется только к тем программам, к которым установлены федеральные государственные требования. Следовательно, государственные требования для программ свыше 1000 часов стали недействительны. Таким образом, все образовательные программы повышения квалификации, а также программы профессиональной переподготовки (от 500 до 1000 аудиторных часов) не подлежат аккредитационной экспертизе. При наличии лицензии по этим программам могут быть выданы только документы установленного образца.

Рынок труда потребовал гибкости от механизмов реализации дополнительных образовательных программ, учета региональных особенностей. В кризисной ситуации, когда, с одной стороны, вузы, при наличии лицензии могли реализовывать дополнительные профессиональные образовательные программы, а с другой стороны, не могли выдавать документ государственного образца, необходимо было искать новые возможности и перспективы развития дополнительного профессионального образования. Результатом таких поисков являются региональные модели дополнительного профессионального образования [39; 134], стратегической задачей которых является взаимодействие учреждений ДПО с реальными отраслями экономики с учетом тенденций рыночной экономики и конкретных потребностей предприятий и современного общества, внедрение гибких образовательных программ.

Было принято решение об отмене государственной аккредитации ДПП, что позволило в образовательных организациях расширить спектр предлагаемых дополнительных программ для реализации непрерывного образования. Для дальнейшей реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов появилась необходимость признания работодателем разработанного вузом документа установленного образца. Таким образом, перед образовательными учреждениями стала задача повышения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, что предполагает создание новых учебных про-

грамм, обеспечивающих многообразие, вариативность и гибкость учебных планов, использование современных технологий обучения, информационных технологий и средств телекоммуникации для организации дистанционного обучения. Требуется специальная подготовка педагогических кадров для реализации инновационных программ; проведение мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации. Таким образом, ведущим принципом функционирования системы дополнительного профессионального образования становится мобильность, что требует постоянного поиска новых идей и технологий, методов и средств обучения.

С вступлением в силу с 1 сентября 2013 г. нового «Закона об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки), направленных на совершенствование или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности или повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Содержание дополнительных профессиональных программ разрабатывается и утверждается организацией, реализующей программу, с учетом профессиональных стандартов, квалификационных требований и требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ. Обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой.

С целью реализации тенденции непрерывного образования в условиях применения нового «Закона об образовании в РФ № 273 ФЗ» были выпущены методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации (письмо Минобрнауки России от 26 декабря 2013 г. № АК -3076/06), что позволяет грамотно формировать в образовательных учреждениях гибкие, подотчетные обществу образовательные траектории непрерывного профессионального образования, развивающие человеческий потенциал, обеспечивающие

текущие и перспективные потребности социально-экономического развития региональных субъектов.

О государственной поддержке тенденции непрерывного образования, его важности и необходимости говорит и указ Президента Российской Федерации № 599 «О мерах по реализации государственной политики в мероприятиях по реализации государственной социальной политики». В документе обозначена доля населения, участвующего в непрерывном образовании (за последние 12 месяцев), в числе опрошенных в возрасте от 25 до 64 лет: 2015 год – 37 % , а к 2016 году она должна составлять – 41 % [67].

Схема 1

Логика обоснования необходимости подготовки
специалиста нового типа



Тенденция развития образования на основе принципа дополнительности ориентируется на механизм реализации непрерывного образования в системе дополнительного профессионального образования, где средствами реализации выступают дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и переподготовки кадров. Дополнительное образование становится не только дополнительным элементом профессионального образования, но и механизмом реализации тенденции непрерывного образования, направленным на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Принцип дополнительности является универсальным механизмом единства образовательных систем, обеспечивающим существование, стабильное и эффективное функционирование и дальнейшее эволюционное развитие теории и практики образования. Приоритет открытия идеи дополнительности принадлежит датскому физика Н. Бору при объяснении квантовых явлений. Дополнительность в боровском смысле подразумевает наличие противоречивых сторон одной реальности, которые будут взаимодополнительными. Суть принципа дополнительности заключается в том, что для адекватного описания физического объекта, относящегося к микромиру, требуется описывать его во взаимоисключающих понятиях (например, как волну и частицу). Н. Бор писал, что «вопрос о существовании или отсутствии связи отдельных атомарных процессов нельзя просто рассматривать как различие между двумя чётко определёнными толкованиями распространения света в пустом пространстве, которые соответствовали бы корпускулярной или волновой теории света» [60]. Пройдя путь от квантового принципа, идея дополнительности сегодня применяется в качестве фундаментальной и общенаучной в различных сферах деятельности, в частности в педагогике и образовании [47; 60; 148]. Анализ педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что к дополнительности обращались многие исследователи в различных контекстах: применение принципа дополнительности в социогуманитарном познании (В.И. Сорокина), интеграция гуманитарного и естественнонаучных знаний на основе принципа дополнительности (В.М. Симонов), дополнительность как методологический принцип управления инновационными процессами в образовании (Э.Н. Камышев), концептуальные основы дополнительности

как методологического инструментария системы научно-педагогического знания и образовательного процесса, взаимодействия базового и дополнительного образования, классификация и выбор методов обучения на основе принципа дополнительности (О.М. Железнякова).

Принцип дополнительности является условием взаимодействия инновационных и классических образовательных процессов. Критерием новизны образовательной инновации является прогрессивность (способность решать задачи, поставленные перед образованием в конкретные исторические моменты) и действенность (способность вносить качественные изменения в образовательные процессы и явления). Принцип дополнительности как методологический принцип имеет социокультурное значение [34; 60]. Исследователи утверждают, что дополнительность является методологическим инструментарием, который создает отличное от традиционного представления о педагогическом знании, главной особенностью которого является единство, а не противопоставление, целостность, а не дискретность, полнота, а не сегментность [47; 48]. По мнению А.М. Новикова, дополнительность (взаимодополнительность) относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве [100, с.209]. Под принципом дополнительности мы будем понимать взаимодействие различного рода элементов, категорий, явлений и процессов, результатом которого выступает полнота и целостность образовательного процесса.

Учеными выделяются типы дополнительности [46]: линейные – суммативная, интегративная, комплементарная. Так, суммативная дополнительность характеризуется единством однородных элементов и представляет первый начальный уровень полноты чего-либо. Она имеет тенденцию к расширению в одном заданном направлении, что приводит к однозначности, однобокости, ограниченности. Интегративная дополнительность характеризуется единством нерядоположенных, неоднородных и непротиворечивых элементов. Она имеет тенденцию к расширению в различных, но непротиворечивых направлениях, результатом чего является более высокий, по отношению к предыдущим, уровень полноты. Комплементарная дополнительность представляет собой комплекс нерядоположенных и непротиворечивых элементов при доминировании одного из них. Результатом этой дополнительности является более высокий уровень полноты. Все три типа дополнительности в рамках классической (линейной) методологии являются механизмом создания целостности. Гегелевская дополни-

тельность является механизмом единства двух противоположностей на основе единичных точек соприкосновения, что отражает компромиссное взаимодействие и одновременно может являться системной целостностью на основе личностного знания (субъективная целостность).

Системная дополнительность выражает синтез трех элементов, каждая пара элементов находится в соотношении дополнительности, а третий элемент задает меру совместимости по принципу неопределенность – дополнительность – определенность. Результатом становится устойчивый их синтез как целостность.

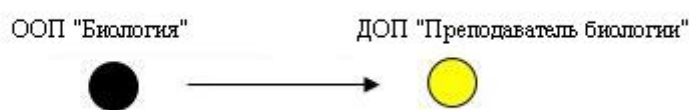
Базовое профессиональное и дополнительное профессиональное образование следует рассматривать как интегрированные, равноправные, рядоположенные составные части, которые реализуются параллельно друг другу в системе непрерывного профессионального образования. Взаимодействие базового и дополнительного образования строится на основе принципа дополнительности. Сущностной характеристикой дополнительного образования является обеспечение полноты и целостности через механизм реализации принципа дополнительности [43; 44]. Дополнительность, являясь основным принципом дополнительного профессионального образования, обеспечивает предоставление человеку возможностей для расширения получаемого образования, удовлетворения личностных образовательных потребностей, его поступательного движения в образовательном пространстве [90].

В системе дополнительного профессионального образования можно рассматривать две линии наиболее эффективного развития образования – горизонтальную и вертикальную. Если выпускник вуза не ограничивается одной профессией и вторично поступает в учебное заведение – это горизонтальная форма профессионального образования, которая может отражать механизмы различной дополнительности в зависимости от полученного ранее образования и установок личности на получаемое образование.

На наш взгляд, наиболее интересна вертикальная форма дополнительного образования, когда освоение нового вида профессиональной деятельности или получение дополнительной квалификации осуществляется параллельно с освоением основных образовательных программ. Взаимодействие базового и дополнительного образования с целью обеспечения полноты и целостности образовательной траектории может выстраиваться на всех типах дополнительности, как принципа этого взаимодействия. Рас-

смотрим несколько примеров взаимодействия содержания базового (ООП) и дополнительного образования (ДОП), реализуемых в Самарском государственном университете:

1. Например, если студент, обучаясь на ООП «Биология», расширяет сферу своей основной профессиональной деятельности за счет приобретения дополнительной квалификации «Преподаватель биологии», тогда мы наблюдаем единство рядоположенных элементов и реализацию принципа суммативной дополнителности.



2. Если студент-биолог параллельно сможет осваивать несколько дополнительных квалификаций в рамках одной профессиональной сферы («Преподаватель биологии», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») и углублять свою профессиональную квалификацию за счет обучения по программе переподготовки «Фитодизайн и садово-парковое хозяйство», тогда мы наблюдаем единство нерядоположенных элементов и реализацию принципа комплементарной дополнителности.

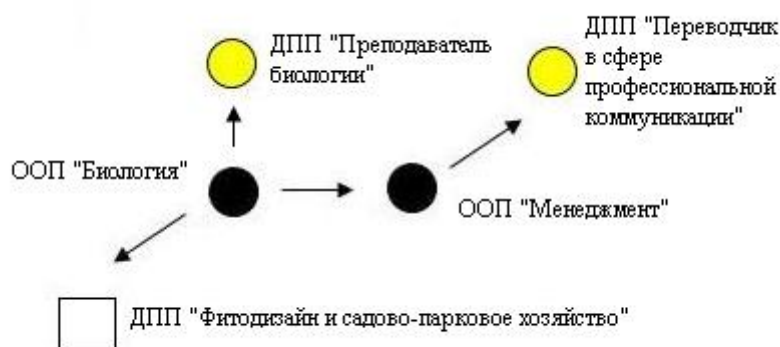


3. Единство нерядоположенных, но не противоречивых элементов – интегративную дополнителность мы наблюдаем, когда студент равнозначно занимается различными, но не противоречивыми (например, только гуманитарными) видами предметной деятельности, как в базовых, так и в дополнительных структурах, например, освоение ООП по направлению «Филология» + ДОП «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» + ДОП «Редакционно-издательское дело» + ДОП «Основы рекламной деятельности»).



Суммативная, комплементарная и интегративная дополнительные обеспечивают студенту относительную полноту, но не целостность.

4. Если студент имеет широкие познавательные интересы, которые укладываются как в гуманитарных, так и в естественнонаучных направлениях, когда осваивается несколько квалификаций и идет соприкосновение противоположностей, то такой тип дополнительной (гегелевская дополнительность) позволяет личности обеспечить не только полноту содержания образования, но и переводит его в целостность.



5. Системная дополнительность имеет место при наличии у человека широких интересов и потребностей, которые удовлетворяются благодаря такому содержанию образования, которое является единством трех самостоятельных содержательных сегментов, два из которых, являясь противоположной и взаимоисключающей друг друга направленностью, уравниваются или теряют свое противопоставление при наличии третьего компромиссного сегмента содержания образования, неважно, в какой сфере образования – основной или дополнительной – эти сегменты находятся (например, освоение ООП по направлению «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» + ДОП «Переводчик в

сфере профессиональной коммуникации» + ДОП «Менеджмент и бизнес в сфере экономики современного предприятия»). Наиболее целесообразным, с точки зрения системной дополнителности, является единство гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического образования [43, с. 11].

Таким образом, в системе непрерывного образования дополнительные образовательные программы реализуются на основе всех перечисленных типов дополнителности, позволяя студентам выстраивать свои траектории профессионального и личностного развития.

На протяжении всего существования образования его цель конструировалась на основе различных типов дополнителности, как простейших, так и противоположных и системных. Соотношение внешних целей образования с целями личностными позволяет найти оптимальный для каждого конкретного человека «предел целостности» при использовании всех типов дополнителности.

Применение принципа дополнителности в системе непрерывного образования переводит её на иной качественный уровень: если система непрерывного образования имеет структуру и преемственные образовательные траектории, содержание которых обеспечено образовательными стандартами, то система дополнительного профессионального образования вариативна и позволяет учитывать специфику и особенности деятельности современного специалиста, а также потребности регионального рынка труда. В итоге специфика, особенности деятельности и социально-экономические условия региона будут задавать модель специалиста нового типа, способного интегрироваться в различные сферы профессиональной деятельности.

§ 1.2. Модель специалиста интегративного профиля

Переход современного общества из индустриального в постиндустриальное вызвал потребность в интеграции производственных, экономических, политических и социальных процессов. Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», конкуренция различных систем образования обусловлена постоянным обновлением технологий, ускоренным освоением инноваций, быстрой

адаптацией к запросам динамично меняющегося мира [67], новыми требованиями к специалистам.

В различных словарях понятие «специалист» трактуется однозначно: «специалист» – (фр. *specialiste*, от лат. *specialis* – особенный) – человек, избравший себе какую-либо специальность, посвятивший себя какому-либо одному делу, изучивший его точно, подробно [170]; «занимающийся только чем-нибудь одним, знающий что-либо особенно хорошо, избравший себе ту или другую специальность» [114]. В современной трактовке «специалисты» – это лица, обладающие специальными знаниями, навыками, опытом работы в определенной отрасли экономики или науки, получившие специальность по образованию или в практической деятельности [18].

Однако в настоящее время требования к специалисту определяются такими экономическими категориями как спрос, предложение и конкурентоспособность. В кризисных условиях большинство работодателей стремится сократить численность сотрудников за счет интеграции их профессиональных функций, поэтому актуальным требованием к специалисту становится его универсальность, что предполагает умение совмещать должностные обязанности. Востребованными становятся работники, не только владеющие своей профессией, но и ориентирующиеся в смежных областях деятельности, готовые к постоянному профессиональному росту в условиях смены сфер профессиональной деятельности. Конкуренция на рынке труда корректирует набор интегративных личностных и профессиональных качеств и компетенций выпускников вузов. Возникает необходимость организации непрерывного образования с целью подготовки специалиста, обладающего интегративными профессиональными качествами, «совокупностью специфических умений, характеризующих несколько сфер деятельности, способного решать комплексные задачи в условиях изменения социально-экономического строя» [13; 80].

В педагогической науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы подготовки различных специалистов в процессе непрерывного образования. В научной литературе достаточно глубоко разработаны теоретико-методологические основы формирования и совершенствования профессиональной компетентности, профессиональной культуры специалистов социальной сферы (Е.И. Артамонова, А.А. Деркач, Г.С. Жукова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.П. Илларионова и др.); разработаны некоторые аспекты теории и практики

дополнительного профессионального образования специалистов (Н.С. Андреева, Е.М. Дорожкин, Э.М. Никитин, А.А. Орлов, Л.Ф. Савинова, Е.П. Тонконогая, и др.); определены формы учебно-методического сопровождения переподготовки и повышения квалификации педагогов, преимущественно учителей (А.М. Владиславцев, Б.С. Гершунский, С.Н. Григорьев, М.Г. Киселева, Г.К. Селевко и др.); освещена проблема развития и функционирования региональных систем дополнительного профессионального образования педагогов в изменяющихся социально-педагогических условиях (Л.М. Андрухина, И.А. Бажина, И.А. Носкова, Т.С. Панина, Г. Н. Подчалимова и др.).

Исследователи обращаются к национально-региональным системам дополнительного профессионального образования, ориентированным на все категории педагогов (учителей, практических психологов, социальных педагогов, педагогов учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, органов управления, работников муниципальных методических служб и др.). Утверждается (О.М. Чоросов), что приоритетным направлением развития системы является обеспечение потребностей региона в профессионально подготовленных педагогических кадрах через удовлетворение потребности самих педагогов в информации, необходимой им для самосовершенствования (содержание дополнительных программ и средства коммуникации, способствующее получению необходимой образовательной информации). Доказывается, что информационная система дополнительного профессионального образования способствует развитию единого образовательного пространства, реализации возможностей сетевого образования, сотрудничеству с отечественными и зарубежными вузами.

Формированию информационной компетентности в системе дополнительного профессионального образования посвящено исследование А.А. Темербековой, в котором эффективность образовательного процесса обеспечивается за счет реализации совокупности психолого-педагогических условий: научно-обоснованной организации процесса формирования информационной компетентности; актуализации субъектной позиции в процессе работы с информацией; специальной организации информационной образовательной профессионально ориентированной среды; мотивации обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта [157].

Исследователи обращаются к механизмам модернизации дополнительного профессионального образования: так разработана комплексная модель сопровождения процесса внедрения информационно-коммуника-

ционных технологиях в учреждения дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических работников и реализации сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающих дистанционное обучение [41].

В педагогической науке рассматриваются различные аспекты подготовки специалистов средствами дополнительного профессионального образования [37; 59]. Так, например, средства формирования корпоративной культуры преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации рассматриваются в исследовании О.В. Андомина. Корпоративная культура проявляется в процессе совместной трудовой деятельности профессионального сообщества и представляет собой программу профессионального поведения и общения. Корпоративность характеризует высшую степень интеграции как по функциям деятельности, так и отношениям внутри организации, к организации, её миссии, целям и состоянию [3].

Реализации персонифицированного подхода к подготовке специалистов социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования посвящено исследование Т.Э. Галкиной. Данный подход дает обучаемым возможность выбора вариантов образовательных программ, видов образовательных услуг, согласно их потребностям, карьерным перспективам, с опорой на внутренние ресурсы личности [30]. Для реализации данного подхода необходима система профессиональной подготовки, ориентированная на принципы модульности и дополнительности.

Исследователи обращаются к средствам непрерывного профессионального обучения и ресурсам систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития профессионально-ориентированных коммуникативных навыков и умений [42; 64]. Создаются модели переподготовки выпускников неязыковых факультетов вузов для ускоренной подготовки учителей иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования [86]. В связи с изменением социокультурного контекста парадигмы образования основополагающими для данной модели автором определены деятельностный, компетентностный и коммуникативно-когнитивный подходы. Деятельностный подход ориентирует на обязательность непрерывной профессиональной деятельности во время учебы с последующей рефлексией и адресностью подготовки слушателей.

Компетентностный подход предполагает развитие общенаучных, общепредметных и предметных компетенций у слушателей системы до-

полнительного профессионального образования, позволяющих сформировать профессиональную компетентность учителя иностранного языка. Коммуникативно-когнитивный подход выражается социокультурной направленностью обучения иностранному языку и служит решению коммуникативных и познавательных задач. Заметим, что процесс формирования компетенций исследуется на различных выборках [167; 181]. Так, студенты инженерного вуза в условиях дополнительного профессионального образования приобретают компетенции, которые характерны не только для всех работников на рынке труда определенной отрасли, но и «стержневые компетенции», характеризующие индивидуальные особенности работника, востребованные заказчиком и являющиеся основой его конкурентного преимущества на рынке труда [171]. Новые образовательные стандарты задают базовый компетентностный ценз, однако при проектировании профильных образовательных программ заложена возможность формирования вариативных профильных компетенций выпускников.

Актуальной задачей профессионального образования признается развитие профессиональной мобильности специалистов как целевого ориентира современного образования. Профессиональная мобильность специалиста, рассматриваемая как экзистенциальная ориентация личности, в ходе дополнительного профессионального образования может трансформироваться в интегративное качество, которое в условиях профессиональной деятельности проявляется в виде потенциальной и актуальной мобильности личности [2]. В разное время рынок труда предъявляет различные требования к личности специалиста (конкурентноспособность, компетентность, мобильность) в связи с расширением сфер профессиональной деятельности выпускников вузов [132].

Исследователи обращаются к различным направлениям дополнительного образования: дополнительное экономическое образование рассматривается (Л.Д. Старикова) как важнейший структурный элемент высшего педагогического и профессионального образования в условиях формирующейся инновационной экономики, которая отражает современные требования работодателей, развивающийся рынок образовательных услуг и специфику региональной образовательной политики. По мнению исследователя, реализация проектно-ориентированного подхода с использованием экономико-педагогических кейсов, направленных на развитие у студентов готовности к осознанию, принятию и освоению профессиональ-

ных функций и в условиях паритетности образования и экономики, может адаптироваться выпускникам вуза на современном рынке труда [91; 149]. Ориентация на кластерную региональную экономику меняет требования к выпускникам разных профессий, они должны быть не только квалифицированными специалистами, но и адаптированы под особенности региональной промышленности и экономики.

Анализ результатов проведенных исследований, изучение опыта подготовки специалистов в процессе непрерывного образования показал, что существуют определенные противоречия между возрастающими в современных экономических и социально-культурных условиях жизнедеятельности человека требованиями к личности специалиста и существующим опытом профессиональной подготовки студентов, неоднозначно решается проблема личностных свойств специалиста нового типа, востребованного на рынке труда и способного работать одновременно в нескольких сферах профессиональной деятельности.

В отечественной педагогике многие исследователи определяют наиболее значимые качества, которыми должен обладать современный специалист. По мнению Н.А. Дмитриенко, современный выпускник вуза должен обладать определенными личностно-профессиональными качествами и компетенциями, которые имеют тенденцию к постоянному расширению и обусловлены конкуренцией между выпускниками на рынке труда [39; 166]. Создаются модели формирования конкурентоспособной личности (Н.Я. Гарафутдинова), содержащие личностные свойства и характеристики: трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость в принятии решений, способность быть лидером, способность к непрерывному саморазвитию, стремление к профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость [32]. Исследователи выделяют наиболее значимые качества конкурентоспособной личности: профессиональная компетентность специалиста (И.В. Матяш); коммуникативные компетенции, как система внутренних ресурсов личности (Л.Д. Столяренко); самоактуализация (А. Маслоу); высокий профессионализм и духовно-нравственная культура (В.И. Андреев); способность личности к самоорганизации, как способа личностно-профессионального саморазвития (Н.А. Дмитриенко) и др.

Анализ результатов исследований по состоянию подготовки и повышения квалификации специалистов в процессе непрерывного образова-

ния позволяет прийти к следующему выводу: современная система подготовки и переподготовки специалистов не в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к выпускнику. Таким образом, требует разрешения противоречие между потребностями инновационного общества в специалистах интегративного профиля и отсутствием научно обоснованной системы их профессиональной подготовки с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности. Нами предпринята попытка поиска педагогических средств для разрешения данного противоречия, адекватно разработанной модели специалиста интегративного профиля как результата реализации процесса непрерывного образования, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке труда в условиях интеграции практической деятельности и дающего возможность личностной и профессиональной самореализации в различных профессиональных областях.

Для профессиональной деятельности конкурентноспособных специалистов характерно: многообразие видов деятельности, решение профессиональных задач в условиях неопределенности, необходимость создания и реализации экономических проектов, рост информационных потоков. Современный специалист вынужден интегрироваться в различные сферы деятельности: в сферу профессиональной деятельности и профессиональное пространство, в сферы инновационной экономики и информационного пространства [98].

Полагаем, что подготовка специалиста интегративного профиля будет способствовать формированию готовности к профессиональной деятельности, если она переориентируется на запросы работодателей и потребности личности специалиста. В совокупности это будет интегративное свойство: развитое системное мышление; владение инструментальными знаниями, позволяющими не только оперировать имеющейся информацией, в совокупности они представляют факторы карьерного роста современного выпускника вуза. Модель специалиста нового типа – интегративного профиля – должна отражать многофункциональность его профессиональной деятельности и интеграцию в различные сферы деятельности.

С введением в практику высшего профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) реальный учебный процесс в вузах значительно изменился, что потребовало усилий преподавателя на создание условий для формирования профессионально

значимых компетенций у студентов: ориентиром образования становятся не полученные знания и даже не владение ими, а способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, к приобретению и развитию общекультурных и профессиональных компетенций. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире. На основе анализа структур федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выявлено, что во всех стандартах в ч. 5 «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» присутствуют общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза. ФГОС ВПО содержат несколько видов общекультурных компетенций [31; 52; 53; 54; 166]:

1. Общенаучные (фундаментальные), в том числе гуманитарно-социальные и экономические (базовые знания в области математики и естественные наук, гуманитарных и социально-экономических наук), которые являются основой для реализации специалиста в сфере профессиональной деятельности.

2. Коммуникативные компетенции и базовые лингвистические навыки (владение навыками грамотной письменной и устной речи на родном и иностранном языках и др.) определяют сферу профессионального пространства специалиста.

3. Социально-личностные (способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общая культура, приверженность к этическим и профессиональным ценностям) способствуют эффективной адаптации специалиста в сфере профессионального пространства.

4. Организационно-управленческие, в том числе системные, включающие знание организационно-правовых основ деятельности (умение извлекать и анализировать информацию из различных источников, способность к адаптации к новым ситуациям, способность организовать и спланировать работу, способность применять навыки на практике), которые ориентируют на деятельность в сфере инновационной экономики.

5. Инструментальные (способность применять в профессиональной деятельности базовые знания в области современных информационных технологий и навыки использования программных средств, умение рабо-

тать на серийной аппаратуре и др.), которые являются средством взаимодействия в сфере информационного пространства.

Компетенция определяется как динамичное сочетание знания, опыта, навыков и способности применять их на практике для успешной профессиональной деятельности [1; 8; 11; 24; 26; 135]. Формирование компетенции осуществляется в интегрированной и цикличной форме и является целью образовательных программ. Общекультурная компетенция в составе базовых компетенций, по мнению М.Г. Синяковой, «выступает некой первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер» [135]. Общекультурные компетенции – это способности, в совокупности представляющие готовность к профессиональной деятельности в ситуации неопределенных профессиональных задач. Нами проведен контент-анализ основных образовательных программ по направлениям бакалавриата.

Таблица 3

Результаты контент-анализа основных образовательных программ бакалавриата (%)

Общекультурные компетенции	Основная образовательная программа						
	Биология	Химия	Филология	ГМУ	Менеджмент	Бизнес-информатика	Мат.методы в экономике
	Встречаемость (%)						
Общенаучные	45	45	35	15	15	10	15
Коммуникативные	15	10	35	25	25	15	15
Социально-личностные	15	10	15	15	15	10	10
Организационно-управленческие	20	15	10	25	25	30	25
Инструментальные	15	20	10	20	20	35	35

В результате контент-анализа основных образовательных программ, реализуемых в Самарском государственном университете, выявлены иден-

тичные общекультурные компетенции для различных (гуманитарных и естественнонаучных) направлений подготовки.

Заметим, что в стандартах второго поколения данные компетенции не предусматривались, следовательно, требуется разработка новой модели выпускника, отвечающая требованиям рынка работодателей. Мы обратились к результатам социологических исследований (Левада-Центр), которые показали, что основные требования работодателя обусловлены необходимостью быстрой адаптации работника под изменения внешних условий. Поэтому работодатель, кроме наличия у претендента на должность конкретных профессиональных знаний и компетенций, предъявляет следующие требования [62]: мотивация сотрудника на достижение успеха; умение работать в команде и на благо команды; умение решать нестандартные задачи; брать на себя ответственность; умение и желание учиться; работоспособность.

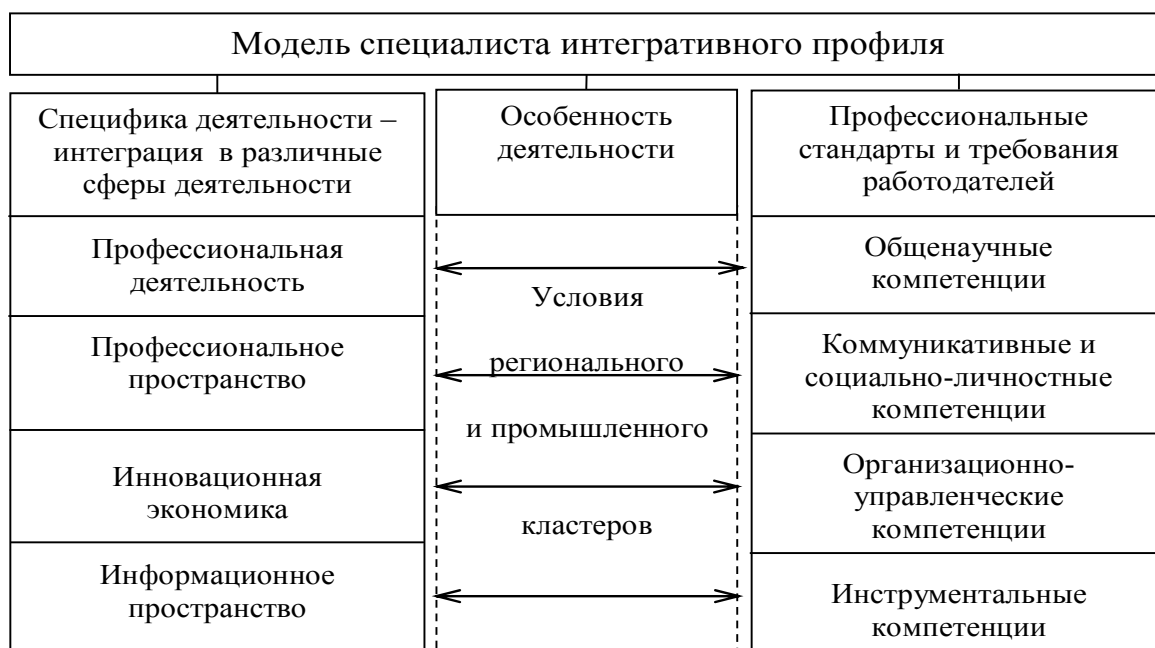
Для построения модели специалиста интегративного профиля нами были изучены модели специалиста по тюнинг-проекту. Проект «Настройка образовательных программ в российских вузах» является (“Tuning Education Programmes in Russian HEIs”) составной частью международного проекта «Настройка образовательных структур», в который вовлечены более 200 вузов Европы [7; 10]. Суть проекта заключается в использовании инструментов Болонского процесса для согласованного представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентностного подхода [7; 1]. В рамках проекта «Настройка...» выявлены характеристики, которые могут быть общими для всех академических квалификаций и которые считаются важными среди конкретных социальных групп: выпускников, родителей и работодателей. Был составлен список из 30 навыков и компетенций [165; 177], признанный обоснованным вузами и региональными компаниями: ключевыми компетенциями тюнинг-проект обозначил способности действовать в ситуациях профессиональной неопределенности; бесконфликтно общаться и владеть иностранным языком; создавать экономические проекты; использовать информационные программы для решения и оптимизации профессиональных задач, ориентироваться в информационных потоках. Настройка образовательных программ прежде всего должна отвечать требованиям региональных работодателей.

Отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов, которые придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности. Профиль образования – ориентация

образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы. Вид профессиональной деятельности является обобщенной характеристикой функциональной направленности труда специалиста [140, с. 252].

Логика построения модели специалиста интегративного профиля в настоящем исследовании опиралась на специфику и особенности его деятельности. Специфика деятельности выражается в интеграции в различные сферы деятельности: в сферу профессиональной деятельности и профессионального пространства, инновационной экономики и информационного пространства. Особенностью деятельности специалиста интегративного профиля является то, что он работает с учетом условий регионального промышленно-экономического кластера. Так, если интеграция в различные сферы деятельности (специфика деятельности) может быть обеспечена видами общекультурных компетенций, отобранных с учетом требований работодателей и федеральных государственных образовательных стандартов, то особенность деятельности (учет условий регионального промышленно-экономического кластера) специалиста интегративного профиля требует критериев готовности к этой интеграции.

Схема 2



При разработке модели специалиста интегративного профиля мы базировались на принципе идентификации, позволившем соотнести профессиональные сферы деятельности с критериями готовности к ней, что обеспечивает возможность определения структуры готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Готовность как качество личности предполагает осознание индивидом личной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению [36; 2]. Исследователи рассматривают профессиональную готовность как свойство личности, включающее в себя кроме положительного отношения к профессиональной деятельности теоретические знания и умения [108]. В контексте настоящего исследования готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля рассматривается как интегративная характеристика личности, системообразующая совокупность мотивов, установок личности на успешное достижение целей профессиональной деятельности в условиях её многофункциональности и интеграции в различные профессиональные сферы, учитывающие региональные социальноэкономические условия.

Вместе с тем, интеграция в сферу профессиональной деятельности требует решения профессиональных задач в зависимости от регионального характера развития промышленности. Социально-экономическое развитие Самарского региона, устойчивое функционирование таких отраслей промышленного производства, как аэрокосмический комплекс, нефтеперерабатывающий и нефтехимический комплекс, кабельная, автомобильная промышленность и др., является основополагающим фактором для определения области профессиональных задач.

Интеграция в сферу профессионального пространства обусловлена необходимостью осуществления разного вида коммуникативного взаимодействия в профессиональной среде, установления деловых контактов с российскими и зарубежными коллегами, что требует готовности к межличностным отношениям в условиях многоплановости развития промышленного и социального сектора экономики в Самарской области. Кроме того, необходимость адаптации к быстро меняющимся условиям производственной деятельности, конкуренция на рынке труда требуют от специалиста, интегрирующегося в профессиональное пространство, способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Логика выделения компонентов в структуре готовности
к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Интеграция (специфика деятельности)	В профессиональную деятельность	В профессиональное пространство	В инновационную экономику	В информационное пространство
Наличие компетенций: требования стандартов и работодателей	Общественные	Коммуникативные Социально-личностные	Организационно-управленческие	Инструментальные
Готовность к профессиональной деятельности (показатели)	<ul style="list-style-type: none"> - Интерес к будущей профессии - Удовлетворенность организацией учебного процесса - Интерес к профессиональной литературе и информации - Ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности - Потребность в развитии профессиональных способностей 	<ul style="list-style-type: none"> - Знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики - Способность к межличностному общению - Способность работать в команде - Способность к коммуникации на иностранном языке - Способность к проявлению толерантности - Знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния - Способность к повышению квалификации - Способность к анализу своей профессиональной деятельности - Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки - Способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности 	<ul style="list-style-type: none"> - Знание основ предпринимательской деятельности - Способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность - Способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта - Способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций - Способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели 	<ul style="list-style-type: none"> - Знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации - Способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности - Способность к непрерывному освоению информационных технологий - Способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности - Способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности
Компоненты готовности к профессиональной деятельности	Ценностно-мотивационный	Межличностный Рефлексивный	Управленско-предпринимательский	Инструментальный
Критерии готовности к профессиональной деятельности	Готовность к решению профессиональных задач	Готовность к межличностному взаимодействию Готовность к самообразованию и самореализации	Готовность к управленческой и предпринимательской деятельности	Готовность к применению информационных технологий

Развитая сфера инновационной экономики в Самаре требует от специалиста готовности к решению управленческих и предпринимательских задач в условиях рыночных отношений. В современных условиях развитие различных отраслей народного хозяйства невозможно без использования специализированных программных продуктов и инновационных информационных технологий, что обуславливает интеграцию специалиста в сферу информационного пространства и требует готовности к владению информационными технологиями.

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля с учетом условий регионального промышленного кластера выражается следующими критериями: готовность к решению профессиональных задач; готовность к межличностным отношениям; готовность к самообразованию и самореализации; готовность к управленческой и предпринимательской деятельности; готовность к применению инновационных информационных технологий.

Компоненты в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля определялись в результате анализа ФГОС ВПО, требований работодателей региона к специалисту нового типа, разработанных тюнинг-проектом компетенций, их идентификации с матрицами компетенций основных образовательных программ, реализуемых в Самарском государственном университете.

Так, сфера профессиональной деятельности предполагает наличие готовности к решению профессиональных задач, что требует введения в структуру готовности к профессиональной деятельности ценностно-мотивационного компонента. Мотив является необходимым условием выполнения определенной деятельности, а его возникновение обусловлено участием человека в этой деятельности и ее целями. Мотивы в процессе профессиональной подготовки зависят от сложившегося у студента соответствующего отношения к учению, к овладению знаниями и от отношения к избранной профессии. Под мотивом учебной и профессиональной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной, профессиональной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. Сформированная положительная мотивация к профессиональной деятельности способствует не только формированию общекультурных и профессиональных компетенций, но и становлению студентов как специалистов [55; 56].

Важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности, являются ценностные ориентации. «Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, заключенные в явлениях общественной жизни и природы» [58, с.164]. Ценностные ориентации – идеологические, эстетические, гражданско-моральные и религиозные основания, ориентирующие человек в поведении, самооценке и оценке чужой деятельности [72, с. 136]. Ценностные ориентиры приобретаются личностью в процессе социализации в нравственной, политической, эстетической сферах, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и стремлениями [140, с. 312].

В качестве характеристик ценностно-мотивационного компонента исследователи определяют: систему ценностей и мотивов, связанных с самоорганизацией, саморазвитием, творческим самовыражением, осознанием себя самостоятельной и саморегулируемой личностью; социальную активность, финансовую независимость; принятие ценности непрерывного профессионального саморазвития как личностно значимой цели; умение выбирать и корректировать целевые установки своего профессионального роста в зависимости от внешних факторов и внутренних мотивов личности [126; 144; 98]. В нашем исследовании были выделены следующие показатели ценностно-мотивационного компонента: интерес к будущей профессии; удовлетворенность организацией учебного процесса; интерес к профессиональной литературе и информации; ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности; потребность в развитии профессиональных способностей.

Особую значимость в деятельности современного специалиста интегративного профиля приобретают задачи межличностного общения, языковой подготовки, определяющие сферу профессионального пространства, что обусловлено необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям производственной деятельности, необходимостью установления деловых контактов с российскими и зарубежными коллегами в профессиональной деятельности [127]. Поэтому выпускник не должен испытывать коммуникативного барьера при осуществлении разного вида взаимодействия (переговоры о закупке необходимого оборудования и поставке продукции, подписание контрактов и др.). Формирование коммуникативных компетенций приобретает важное значение при подготовке специалиста

интегративного профиля. Таким образом, межличностный компонент наполняется показателями: знанием основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики; способностью к межличностному общению; способностью работать в команде; способностью к коммуникации на иностранном языке; способностью к проявлению толерантности. Формирование межличностного компонента должно способствовать готовности к межличностному взаимодействию.

Конкуренция на профессиональном рынке труда предъявляет высокие требования к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальных и потенциальных способностей и возможностей для личностного и профессионального роста [73]. В психологической науке под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [120]. По определению Р.С. Немова, рефлексия – это способность сознания человека сосредоточиться на самом себе [93; 36]. В качестве показателей рефлексивного компонента выделяем: знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния; способность к повышению квалификации; способность к анализу своей профессиональной деятельности; способность критически оценивать свои достоинства и недостатки; способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности, что ориентирует специалиста интегративного профиля на взаимодействие и саморазвитие в профессиональном пространстве. Сформированность рефлексивного компонента должна способствовать готовности к самообразованию и самореализации.

В связи с меняющимися рыночными условиями и потребностями общества в адаптации к экономической ситуации развития страны возрастает социальный заказ на специалистов, готовых к решению профессиональных задач в условиях рыночных отношений. Подготовка специалиста нового типа, сочетающего в себе не только компетентность в избранной сфере деятельности, но и экономическую и предпринимательскую компетентность, рассматривается на современном этапе как обязательная характеристика успешной профессиональной деятельности. В Указе Президента от 7 мая 2012 года «О мерах по реализации государственной политики в

области образования и науки» актуализируется подготовка квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики. В современной ситуации для каждого человека, вне зависимости от специальности, становятся востребованными предпринимательские знания. Кроме того, глобализация производства, инновационное развитие экономики России, ее ориентир на стратегическое планирование ставит проблему подготовки квалифицированных управленческих кадров, отвечающих современным требованиям. Сегодня от специалиста любого уровня требуется профессиональное владение инструментарием стратегического и корпоративного менеджмента для достижения коммерческого и личного управленческого успеха [83; 119; 123]. Чтобы интегрироваться в сферу инновационной экономики, специалист должен обладать конкурентными преимуществами в профессиональной сфере и иметь такие качества, как профессионализм и ответственность, уметь принимать взвешенные решения, идти на оправданный риск, отсекал неэффективные варианты развития, владеть современной технологией управления. В качестве показателей управленческо-предпринимательского компонента были выделены: знание основ предпринимательской деятельности; способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность; способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта; способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций; способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели. Формирование управленческо-предпринимательского компонента должно способствовать готовности к управленческой и предпринимательской деятельности.

В постиндустриальном обществе стремительно растут информационные потоки и их широкомасштабное использование в качестве средства коммуникации. По мере совершенствования технологий, рынок труда требует специалиста, не только владеющего навыками работы с компьютером, но и способного адаптироваться и ориентироваться в информационных потоках и инновационных технологиях. Возникает необходимость в подготовке специалиста с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. Огромное количество информации, которой современному человеку необходимо уметь оперировать (находить, собирать, анализировать и применять), вызывает необходимость

включения в модель специалиста интегративного профиля инструментального компонента, определяющего средства взаимодействия в информационном пространстве. Нами выделены следующие показатели: знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации; способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности; способность к непрерывному освоению информационных технологий; способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности; способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности. Итак, формирование инструментального компонента должно способствовать готовности к применению инновационных информационных технологий.

Выделение ценностно-мотивационного, межличностного, рефлексивного, управленческо-предпринимательского и инструментального компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля обусловлено необходимостью интеграции профессионально значимых качеств специалиста в различные сферы деятельности: в сферу профессиональной деятельности и профессионального пространства, в сферы инновационной экономики и информационного пространства. Интеграция ценностно-мотивационного, межличностного, рефлексивного, управленческо-предпринимательского и инструментального компонентов будет способствовать формированию готовности к профессиональной деятельности специалиста нового профиля.

Таким образом, под специалистом интегративного профиля будем понимать личность, способную интегрироваться в различные сферы деятельности (сферу профессиональной деятельности и профессиональное пространство, сферу управленческо-предпринимательской деятельности, сферу информационного пространства и коммуникационного взаимодействия), что позволяет ему быть конкурентноспособным на рынке труда, действенно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства, решать нестандартные профессиональные задачи, принимать на себя ответственность за результаты своего труда, постоянно совершенствуясь.

Готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля является интегративной характеристикой личности, системообразующей совокупность мотивов, установок личности на успешное достижение целей профессиональной деятельности в инновационном социально-экономическом пространстве (готовность к решению профессио-

нальных задач, готовность к межличностному взаимодействию, готовность к самообразованию и самореализации, готовность к управленческой и предпринимательской деятельности, готовность к применению инновационных информационных технологий).

Специалисты интегративного профиля, владеющие не только своей профессией, но и ориентирующиеся в смежных областях деятельности, готовы к постоянному профессиональному росту в условиях смены сфер профессиональной деятельности. Однако существующие образовательные программы не всегда могут решать задачи по подготовке специалистов интегративного профиля. Возникает необходимость не только определения содержания и средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, но и определения методологических подходов на основе доминирующих принципов непрерывного и дополнительного профессионального образования.

§ 1.3. Методологические основы профессиональной подготовки специалиста интегративного профиля

Научный подход как принципиальная методологическая ориентация исследователя определяет стратегию исследования и уровни его методологии. Для того, чтобы адекватно определить подходы, необходимые для построения системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, проведем анализ подходов, используемых исследователями в области профессиональной педагогики. Реализация процесса непрерывного профессионального образования обеспечивается методологическими подходами с опорой на их основополагающие принципы глобальности, гуманизма, демократизма, интегративности, опережения, непрерывности [106; 125].

Принцип, по мнению В.И. Загвязинского, – это инструментальное выражение педагогической концепции, методологическое отражение законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их на практике [48]. Так, принцип глобальности непрерывного профессионального образования обусловлен тем, что в современных условиях с развитием средств коммуникаций образование выходит за пределы одного государства, имея свою специфику в каждой стране. Интегративность проявляется

в том, что каждое новое поколение, каждый индивид включаются в единый процесс непрерывного образования, объединяющий в себе различные социальные явления и институты. Интеграция становится жизненно необходимой для всех слоев общества. Процессы модернизации, происходящие в высшем образовании России, одним из направлений имеют интеграцию в мировое образование.

Принцип гуманизма свидетельствует о преодолении авторитарно-технократического подхода, о возможности свободно определять формы, сроки, виды обучения и повышения квалификации, самообразования [3; 70].

Принцип демократизма непрерывного профессионального образования определяется его доступностью, возможностью получения человеком знаний в любом возрасте в соответствии с собственными интересами, потребностями и возможностями; свободой перехода из одного учебного заведения в другое, равенством возможностей с учетом национальных и региональных особенностей [69].

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки образовательных учреждений и организаций системы непрерывного профессионального образования по отношению к потребностям производства, мобильного обновления их деятельности. Принцип опережения ориентируется на активное использование новых форм, техник, методик и средств обучения, включая инновационные подходы к переподготовке специалистов.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим, выражая единство и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему; непрерывность основывается на относительной устойчивости и неделимости объекта как целого. Единство непрерывности и прерывности характеризует процесс развития.

В научной литературе представлены различные подходы к организации учебного процесса в системе непрерывного профессионального образования: проектно-ориентированный (концепция дополнительного экономического образования студентов вуза – Л.Д. Старикова); праксеологический (закономерности построения эффективной инновационной деятельности – Ю.В. Воронина); региональный (региональные, средовые факторы развития системы дополнительного образования – О.М. Чоросова); синергетический (сложная, открытая, саморазвивающаяся система – Т.М. Давыденко, В.А. Игнатова, В.Н. Никитенко, С.С. Шевелева); стратегический

(концепция развития системы – О.М. Чоросова); антропологический (гуманистические основания для рассмотрения конкурентоспособности личности как социально-педагогической категории – В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская); коммуникативно-когнитивный (коммуникативные и познавательные задачи, их решение на основе деятельностной, коммуникативной, сознательной, социокультурной направленности – А.В. Щепилова, С.А. Дочкин); культурологический (моделирование процесса формирования конкурентоспособности – В.П. Беспалько, В.М. Розин, В.А. Якунин, В.И Шаповалов) и другие.

Обращение ученых к системному подходу позволяет рассматривать непрерывное профессиональное образование как компонент социальной и педагогической системы, взаимосвязанной с основным образованием с учетом его специфики, обращаться к структурированию процесса проектирования и реализации образовательных технологий (Г.П. Будаков, И.В. Курамшин, И.А. Ларионова, А.А. Темербекова, О.М. Чоросовой, Ф.Т. Шагеева и др.). Данный подход позволяет рассматривать самообразование как целостную систематическую самоуправляемую деятельность личности, направленную на устранение пробелов в познании с целью дальнейшего саморазвития и самосовершенствования (А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, А.К. Громцева, А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Вишнякова и др.).

Системный подход рассматривается как методологическая основа адаптивного проектирования и реализации образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования инженерного вуза (Ф.Т. Шагеева). Дополнительное профессиональное образование как компонент педагогической системы инженерного вуза обладает преемственностью и взаимосвязью с основным инженерным образованием, учитывает его специфику и использует для структурирования процесса проектирования и реализации образовательных технологий [171]. По мнению Ю.В. Ворониной, процесс формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников в системе дополнительного педагогического образования основывается на положениях системного подхода. С точки зрения О.М. Чоросовой, системный подход необходим для рассмотрения основных связей и механизмов функционирования полифункциональной национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов [169]. С позиций системного подхода А.А. Темербекова анализирует феномен поня-

тия «информационная компетентность учителя» в региональной системе дополнительного профессионального образования и рассматривает его как систему интегральных характеристик личности [157].

Исследуя организацию интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, И.А. Ларионова на основе системного подхода рассматривает интеграцию как систему мер, результат систематизации более высокого порядка [74; 78]. Вместе с тем, рассматривая дополнительную подготовку в инженерном вузе, исследователь И. Курамшин особо выделяет системно-структурный подход к построению структуры и содержания военно-профессиональной подготовки специалиста. Следует заметить, что ни одно явление (процесс, состояние, свойство индивида) не может быть правильно понято без учета его личностной обусловленности, что обеспечивает личностный подход. Сознание и деятельность в своем единстве отражают суть деятельностного подхода, который определяет взаимодействие субъектов обучения и составляет методологическую установку теории обучения.

В педагогической науке личностный и деятельностный подходы часто объединяются в личностно-деятельностный подход. Это означает, что «учебно-воспитательный процесс должен рассматриваться с учетом его личностной обусловленности, с учетом личностных позиций его участников» [25;80, с.100]. Взаимодействие субъектов обучения базируется на деятельностном подходе. Различные аспекты деятельностного и личностно-деятельностного подходов применительно к дополнительному профессиональному образованию разработаны исследователями с целью полного представления об особенностях профессиональной деятельности, ее функциях и способах решения профессиональных задач с учетом потребностей специалиста, выходящих за рамки основной образовательной программы (Ф.Т. Шагеева, И.В. Курамшин). На основе деятельностного подхода определяется структура профессиональной готовности педагога как интегративной характеристики личности, превращающейся в устойчивое личностное качество в процессе реализации профильного обучения (Ю.В. Воронина); выделяются показатели профессиональной мобильности (Л.А. Амирова) и информационной компетентности преподавателя как результата эффективной деятельности (А.А. Темербекова). Доказывается (К.С. Махмурян) возможность ускоренной подготовки к профессионально-педагогической деятельности в условиях дополнительного профессионального об-

разования на базе деятельностного подхода. Организация образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования на основе личностного и деятельностного подходов ориентирована на формирование личности, способной качественно осуществлять свою деятельность и осознанно управлять ею, отвечая за результат своих действий.

Организация образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования на основе личностного и деятельностного подходов понимается как способ познания и организации деятельности, направленный на формирование личности как активного самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта, способного осуществлять свою деятельность и осознанно управлять ею, нести ответственность за результат своих действий.

Социально-экономические реалии вызывают потребность в обновлении профессиональных знаний, чему способствует последипломное обучение средствами образовательных программ, которые реализуются в системе дополнительного профессионального образования, являющейся частью общей системы непрерывного образования взрослых, наиболее подготовленных к осознанию требований, определяемых жизненной перспективой. Учет особенностей взрослых является базовым принципом андрагогического подхода к процессу обучения (Ю.В. Воронина, А.А. Дергач, Ж.Н. Каменская и др.). Андрагогический подход предполагает совместную работу по планированию, реализации и оценке качества процесса обучения; опору на опыт обучающегося; индивидуализацию процесса обучения; его контекстность и элективность (С.И. Змеёв).

Необходимость развития потенциальных возможностей выпускника вуза, создание условий для проявления его способностей повышают значимость дополнительного профессионального образования. Изменившиеся требования к качеству подготовки кадров предполагают изучение механизмов саморазвития и самосовершенствования специалиста на основе аксиологического и акмеологического подходов: самообразование как личностная ценность, раскрывающая стремление субъекта к самоизменению (А.Г. Мысливченко, И.Л. Науменко, Н.Д. Брагина, Т.В. Седых, А.А. Темербекова и др.), характеризуется установкой будущего специалиста на достижение вершин профессионализма – акмеологической направленностью личности.

Акмеологический подход, как новый подход интегративного человеко-знания и человековедения, используют ученые при изучении вопросов подготовки специалистов в условиях дополнительного образования, исследуя причины самодвижения личности к высшим достижениям. Формирование акмеологической направленности позволяет рассматривать подготовку личности под новым углом зрения. В основе совершенствования высшего профессионального образования лежит идея акмеологического подхода как социального творчества. Сущность акмеологического подхода «позволяет посмотреть на личность в целостной гармоничности, а целостность личности выступает критерием ее сущности» [128].

В связи с модернизацией образования исследователи (Н.В. Шестак) рассматривают возможности применения компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании, определяя наборы компетенций для разных направлений деятельности. При составлении набора исследователи формулируют каждую компетенцию конкретно, описывают её «эталон» и способы диагностики, что позволяет планировать и прогнозировать необходимые кадровые ресурсы, формировать кадровый резерв. Наборы компетенций становятся основой для разработки образовательных программ основного и дополнительного профессионального образования, с опорой на принципы: развития креативного начала личности; профессиональной мобильности; модульности профессионального обучения; профессиональной направленности обучения; моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе; адаптированности дополнительного образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества; ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование универсальных компетенций [173]. Появляются новые идеи относительно методологических оснований, так С.Л. Фролова рассматривает применение идеалоориентированного подхода к образованию, суть которого заключается в формировании личности в соответствии с идеалом и одновременно в формировании у личности идеала в качестве действенного мотива самообразования и развития [163]. По мнению автора, интеграция идеалоориентированного и компетентностного подходов расширяет представление о конечной цели профессионального образования, о носителе идеала, характеризующегося успешной профессиональной карьерой. Профессиональный идеал задает перспективу профессионального совершенствования слушателя дополнительного образования, который постоянно

ставит новые профессиональные цели, формирует готовность к образованию в течение всей жизни.

Таким образом, анализ литературы, посвященной научным подходам к организации учебного процесса в непрерывном профессиональном образовании показал, что практически отсутствуют исследования по подготовке специалистов интегративного профиля, содержание и средства которой вызывают необходимость обращения к методологическим подходам, ориентированным на интегративное обучение в процессе непрерывного профессионального образования. В качестве ведущих методологических подходов нами были определены системный, деятельностный, компетентностный, интегративный, пространственный и средовой подходы. Обоснуем свой выбор так, принципы преемственности и структурности системного подхода определяют характер связей этапов непрерывного профессионального образования, способствуют установлению его закономерностей и логики развития. Сущность преемственности и структурности состоит в сохранении элементов системы непрерывного профессионального образования или отдельных его характеристик [43]. Системный подход с опорой на принципы преемственности и структурности предполагает компенсацию пробелов в образовании, позволяет проектировать дидактические системы с учетом интеграции основного и дополнительного образования, расширяя образовательные траектории студентов, сохранив преемственность между этапами непрерывного образования.

Деятельностный подход в педагогике означает взгляд на педагогические процессы с позиции теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, Г.У. Матушанский) и требует перевода обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения. Деятельность рассматривается как основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности [85]. Деятельностный подход с опорой на принцип мобильности позволяет все педагогические меры направить на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, управлять профессиональной подготовкой через отбор средств и методов обучения, учитывая специфику и особенности профессиональной деятельности. Принцип мобильности выражается в многообразии форм, методов и способов организации системы непрерывного профессионального образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества,

человека, в использовании разных методических систем и технологий, позволяющих учиться продуктивнее.

Высшее профессиональное образование создает базу для формирования профессиональных компетенций специалиста [179], а дополнительное профессиональное образование является надстройкой, результат которого выражается требованиями, предъявляемыми к личности на рынке труда в ситуации конкуренции. Таким образом, на современном этапе компетентностный подход становится основополагающим в подготовке специалистов интегративного профиля, результативность деятельности которого определяется совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.С. Сенашенко, Н.В. Соловова, А.В. Хуторской и др.). Компетентностный подход позволяет учитывать интересы работодателей, формировать общекультурные (Ф.Т. Шагеева) и прикладные компетенции на основе сформированных в практической деятельности (А.М. Рубанов).

Таким образом, в условиях непрерывного профессионального образования компетентностный подход становится базовым, так как цели, содержание, пути усвоения образовательных программ определяются профессиональной составляющей и набором требуемых от специалистов компетенций [25; 110; 129; 130].

Анализ исследований в области дополнительного профессионального образования показывает, что во многих из них в качестве одного из методологических оснований указывается интегративный подход (А.В. Гвоздева, В.В. Левченко, О.А. Осипенко, В.М. Чистикова и др.). По данным Большой Советской Энциклопедии и Философского словаря, интеграция (латинское *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) представляет собой понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства.

Острая потребность в специалистах нового типа, способных работать в иных социально-экономических условиях, вызывает необходимость в создании авторских технологий обучения, в пересмотре содержания основного профессионального и дополнительного образования. На примере подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранных

языков В.В. Левченко рассматривает систему профессионально-педагогической подготовки специалиста на основе интегрированного подхода. Интегрированный подход, по мнению автора, предполагает синтез идей целостного взгляда на мир и различных способов его познания, создает основу для целостного педагогического процесса, характеризует внутреннее целостное качественное единство, появляющееся при рассмотрении целостности (интегративные знания, интегративные умения) [80, с.110-136; 81; 82]. Под интегративными знаниями и умениями понимаются учебные знания и умения обучаемых, необходимые для углубления и расширения знаний, их систематизации и обобщения, формирования межпредметных учебно-познавательных умений, также для решения других образовательных проблем, построенные на основе различных проявлений межнаучной интеграции. Способность студентов к интеграции, структурированию и систематизации имеющихся знаний и умений можно считать одним из критериев высокого уровня саморазвития личности будущего специалиста.

Основной целью применения интегративного подхода к построению модели интеграции основного и дополнительного образования в высшей школе О.А. Осипенко выделяет оптимизацию и повышение эффективности педагогического процесса за счет устранения многообразия подходов к построению непрерывного, дополнительного и основного образования, минимизации затрат на усовершенствование технологических и методических средств обучения. К числу традиционных дидактических требований к образовательному процессу, по мнению автора, следует добавить группу интегративных требований: преемственность, целостность, единая информационно-образовательная среда [57].

Взаимодействие основного и дополнительного образования как равноправных, реализуемых параллельно в процессе непрерывного профессионального образования, осуществляется с опорой на интегративный подход, доминирующий принцип которого – принцип дополнителности обеспечивает полноту и целостность профессионального образования. Принцип дополнителности позволяет каждому студенту на основе личного запроса выстраивать индивидуальный маршрут обучения [44; 47].

Таким образом, теоретическая обусловленность необходимости использования интегративного подхода при подготовке специалистов

интегративного профиля определяется интеграционными процессами в обществе, а практическая обусловленность – необходимостью формирования готовности личности к профессиональной адаптации в ситуациях перемен.

Интеграция основного и дополнительного образования в высшей школе осуществляется также с опорой на принципы преемственности, единства информационно-образовательной среды, непрерывности [96]. Преемственность обеспечивается едиными требованиями к содержанию всех ступеней образования; единая информационно-образовательная среда создает условия для интеграции всех форм образования; средства и технологии обучения, доступные всем участникам образовательного процесса, их использование носит непрерывный характер.

Система дополнительного профессионального образования, реагируя на потребности общества и рынка, начинает функционировать в рамках пространственного подхода. В настоящее время в педагогической науке появляется большое количество исследований, посвященных проблеме образовательного пространства (Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Борисова, М.В. Груздев, А.Я. Данилюк, В.В. Зацепин, В.А. Конев, Т.В. Кружилина и др).

Исследователи обращаются к пространственному подходу при разработке компетентностно-ориентированных образовательных программ (О.В. Шемет). С точки зрения пространственного подхода рассматривается психологический аспект профессионализации личности, анализируется ее профессиональная коммуникация [128].

Пространственный подход позволяет представить целостный образовательный процесс в вузе в виде интегральных образовательных пространств. Поскольку системный подход к организации образования, обеспечивая отлаженное протекание учебно-воспитательного процесса, не создает достаточных условий для непрерывного развития личности, полностью не удовлетворяет ее потребности в успешном жизненном и профессиональном самоопределении, дополнительно используется пространственный подход [176]. Рост интегративных процессов при реализации непрерывного профессионального образования позволяет ввести понятие «интегративное образовательное пространство вуза» как упорядоченная, целостная, открытая и динамичная система образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными

детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки.

Основополагающим в интегративной профессиональной подготовке специалистов, с точки зрения И.А. Ларионовой, является создание модели интегративного профессионального пространства, которое включает следующие компоненты: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство, Я-пространство – и основывается на принципах системности, комплексности, целостности и персонализации. Системообразующим фактором создания интегративного профессионального пространства является стремление человека к самореализации [78].

В логике нашего исследования пространственный подход, базируясь на принципе открытости, позволяет определить сферы деятельности специалиста, исходя из специфики региона. Принцип открытости пространственного подхода позволяет беспрепятственно реализовывать любые дополнительные профессиональные программы с учетом региональных запросов рынка труда, независимо от ресурсов вуза, через привлечение ресурсов других образовательных учреждений, например, задействовать в учебном процессе преподавателей других вузов. Кроме того, принцип открытости обязывает учебные заведения расширять деятельность путем привлечения к обучению и повышению квалификации слушателей, работать с группами населения разных возрастов, которые отличаются уровнем образования и образовательными потребностями.

Образовательное пространство вуза, как социально-педагогический феномен, отражает территориальную специфику различных образовательных систем, в том числе и системы дополнительного образования, обеспечивающей формирование у будущих специалистов полифункциональных профессиональных знаний в единстве с практическим опытом; порождающей новые взаимосвязи в профессиональной сфере, способствующей осознанию субъектами профессионально значимого социального опыта, задаваемого организуемой средой. В качестве основного признака образовательного пространства выступает открытость, связь со средой [75; 84].

Таблица 5

Методологические подходы к организации профессиональной подготовки специалиста интегративного профиля

Поход	Цель применения	Доминирующие принципы	Задачи
Системный	Учет пробелов в образовании	Преимственность Структурность	Определение содержания дополнительного образования
Деятельностный	Учет специфики и особенностей профессиональной деятельности	Мобильность	Управление профессиональной подготовкой
Компетентностный	Учет требований ФГОС ВПО и запросов работодателей	Адаптивность Идентификация	Разработка структуры готовности к профессиональной деятельности адекватно ее сферам
Интегративный	Учет профессиональных рисков, рисков профессиональной подготовки	Целостность Дополнительность	Разработка модели специалиста интегративного профиля
Пространственный	Учет региональной специфики	Открытость	Определение сфер деятельности на основе характеристик региона
Средовой	Учет возможностей и статуса образовательного учреждения	Оптимальность	Определение содержания образовательных программ

В качестве основы опосредованного управления субъектами среды учеными выделяется средовой подход (Т.В. Менг, А.Ш. Мухетдинов и др.), представляющийся совокупностью принципов: оптимизации, обусловленности, преимущественности, инновационности, детерминированности, интерактивности [140; 128]. Средовой подход предполагает учет контекста социально-психологического климата образовательного учреждения, его организации; оптимальное использование имеющихся ресурсов [172]; сохранение позитивных наработок; прогнозирование спектра возможностей образовательной среды; учет специфики деятельности конкретного вуза. Так, оптимальность

становится доминирующим принципом средового подхода и определяет содержание дополнительных профессиональных программ.

Итак, поиск объективных условий профессиональной подготовки специалистов интегративного профиля выявил необходимость интеграции нескольких подходов (системного, деятельностного, компетентностного, интегративного, пространственного, средового), принципы которых выступают в качестве инструмента моделирования системы, отражающей перспективы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Следует отметить, что методологические подходы к реализации образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования дополняются принципами гуманизма, опережения, инновационности, демократизма, глобальности, непрерывности, которые в совокупности с основными принципами позволяют проектировать и реализовывать разнообразные инновационные траектории непрерывного обучения, в том числе могут быть рекомендованы для системы подготовки специалиста интегративного профиля.

Выводы

1. Экономические, политические и социальные преобразования современного общества сопровождаются быстрым ростом научной информации, объективным процессом обновления знаний и характеризуются изменением статуса многих профессий, динамикой развития рынка профессий, востребованностью соответствующего кадрового обеспечения, усилением зависимости карьеры личности от качества образования. Определяющая ответственность за обновление и обогащение интеллектуального ресурса общества, обеспечение кадрового потенциала, за социальную защищенность и социальную реабилитацию граждан ложится на непрерывное профессиональное образование. Исторический экскурс в проблему становления и развития непрерывного образования позволил установить, что непрерывное образование является тенденцией образования «через всю жизнь» и предполагает целенаправленный, систематический рост образовательного потенциала человека.

Современная система непрерывного профессионального образования основана на принципе преемственности, является многоуровневой и многофункциональной, а в качестве механизма реализации тенденции непре-

рывного образования выступает дополнительное образование, доминирующим принципом которого является принцип дополнительности, который позволяет специалисту интегрировать разные уровни и формы образования, предоставляя институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию с целью профессионального, карьерного и личностного роста. Преобразования в экономике, научно-технологический прогресс, новые явления в общественной жизни диктуют необходимость постоянного обновления и развития систем непрерывного профессионального образования, которые позволили бы обеспечить более тесную взаимосвязь между уровнями образования; улучшить качество обучения и повышение конкурентоспособности, профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений на рынке труда.

2. В условиях экономического кризиса и постиндустриального общества высока потребность рынка труда в современных специалистах нового типа – интегративного профиля. Современный специалист вынужден интегрироваться в различные сферы деятельности: в сферу профессиональной деятельности и профессионального пространства, в сферы инновационной экономики и информационного пространства. Исследование показало, что специфика деятельности специалиста интегративного профиля заключается в интеграции этих сфер деятельности, а особенность деятельности специалиста интегративного профиля представляется условиями регионально-го промышленно-экономического кластера.

Проведенный контент-анализ квалификационных характеристик федеральных государственных образовательных стандартов, данных проекта TUNING, социологических опросов работодателей, а также характеристик сфер интеграции профессиональной деятельности современных специалистов Самарского региона позволил сделать вывод о том, что профессиональная подготовка специалиста интегративного профиля предполагает формирование у них общекультурных компетенций, способностей, в совокупности представляющих готовность к профессиональной деятельности в ситуации неопределенных профессиональных задач.

С опорой на специфику и особенность профессиональной деятельности современного специалиста и на основе принципа идентификации нами разработаны модель личности специалиста интегративного профиля, интегрирующая виды готовности, адекватно сферам профессиональной деятельности специалиста. Совокупность этих готовностей представляется

интегративной характеристикой личности, системообразующей ценностно-мотивационный, межличностный, рефлексивный, управленческо-предпринимательский, инструментальный компоненты, показатели которых представлены общекультурными компетенциями. Интегрируясь в эти сферы, специалист проявляет готовность к решению профессиональных задач, к межличностному взаимодействию, к самообразованию и самореализации, к управленческой и предпринимательской деятельности, к применению инновационных информационных технологий.

3. Профессиональная подготовка специалиста интегративного профиля должна осуществляться в системе, отражающей тенденции развития образования и механизм дополнительного профессионального образования. Теоретические поиски в исследуемой проблеме направлялись на разрешение противоречий между потребностями инновационного общества в специалистах интегративного профиля и отсутствием научно обоснованной системы их профессиональной подготовки с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности

В ходе теоретических поисков доказано, что методологическую основу подготовки специалиста интегративного профиля представляет совокупность подходов (системного, деятельностного, компетентностного, интегративного, пространственного, средового), которые выступают в качестве инструмента моделирования элементов системы. Подготовка специалиста интегративного профиля, качество которой определяется готовностью к профессиональной деятельности, должна учитывать пробелы в образовании, специфику и особенности профессиональной деятельности, требования ФГОС ВПО и запросы работодателей, требования региона, возможности и статус образовательного учреждения.

Исходными в осуществлении исследовательских задач становятся принципы, обеспечивающие единство требований и норм в содержании и организации профессиональной подготовки в процессе непрерывного образования: преемственность, структурность, мобильность, адаптивность, идентификация, целостность, дополнительность, открытость, оптимальность.

Анализ результатов исследований по подготовке специалистов в процессе непрерывного образования показал, что уровень их профессиональной готовности не в полной мере соответствует современным запросам общества и работодателей, что препятствует полноценному осуществлению профессиональных задач. Таким образом, подтвердилась необходи-

мость проектирования и апробации системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 2.1. Система формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Процессы глобализации и интеграции общества, изменение статуса многих профессий, динамика развития рынка профессий и востребованность соответствующего кадрового обеспечения актуализируют проблему подготовки специалиста интегративного профиля, обладающего совокупностью интегративных профессиональных качеств и компетенций, способного овладеть новыми профессиональными знаниями в ситуации неопределенности, готового к самообразованию и самореализации, к межличностному взаимодействию, к управленческо-предпринимательской деятельности, к применению инновационных информационных технологий, и как следствие – конкурентоспособного на рынке труда.

В нашем исследовании результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, что может препятствовать профессиональной адаптации и дальнейшей эффективной профессиональной деятельности в условиях динамически развивающейся профессиональной среды. Сложившаяся профессиональная подготовка, к качеству которой предъявляются повышенные требования со стороны работодателей, не способствует в полной мере подготовке студентов к профессиональной деятельности, предполагающей постоянный профессиональный рост в условиях интеграции профессиональных сфер. Остается неразрешенным противоречие между необходимостью определения средств, обеспечивающих формирование свойств личности специалиста интегративного профиля для решения профессиональных задач и отсутствием научно обоснованной системы подготовки специалиста интегративного профиля.

Разрешение данного противоречия выявило необходимость разработки системы, обеспечивающей формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, что возможно решением задачи развития показателей в структуре готовности.

Для разработки такой системы необходимо было создать новую организационную структуру; разработать содержание и определить средства [15], позволяющие формировать готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля; определить критерии её оценки.

При создании системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля нами учитывались все признаки системы: проектируемая система является педагогической, так как в ней осуществляется педагогический процесс, и интегрируются целевой, содержательный, процессуальный, результативный элементы.

Целевой элемент, являясь стратегией, определяет задачи системы, источником развития которой является противоречие между опытом реальной профессиональной подготовкой специалистов и возрастающими требованиями рынка труда, потребностями инновационного общества к интегративному характеру личности специалиста.

Содержательный элемент системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля обуславливает направления отбора содержания. При отборе и компоновке содержания как средства формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля мы учитывали функциональное назначение компонентов готовности и руководствовались требованиями ФГОС ВПО и особенностями процесса непрерывного профессионального образования. Установлена необходимость выделения в содержательном элементе инвариантной части, включенной в систему высшего профессионального образования в рамках дисциплин основной образовательной программы, направленных на развитие компонентов готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Инвариантная часть содержательного элемента моделируется на основе принципов средового подхода. Средовой подход, базируясь на принципе оптимальности, интегрирует совокупность принципов: обусловленность, актуальность; адаптивность, гибкость, динамизм, ситуативность (подстраивание под реальную ситуацию); естественность среды (языковая среда, информационная среда), позволяет оптимально использовать ресурсы сре-

ды (вуза). Выбор инвариантной части содержательного элемента обусловлен содержанием дисциплин, чьи дидактические единицы направлены на формирование тех результатов обучения, которые заложены в показателях готовности.

Кроме того, содержательный элемент содержит вариативную часть, включенную в систему непрерывного профессионального образования в рамках дополнительных профессиональных программ. Для определения содержания вариативной части содержательного элемента использовался пространственный подход на основе принципа открытости, который позволяет с учетом требований рынка труда осуществлять подбор и проектирование дополнительных профессиональных программ. Гибкая система дополнительного профессионального образования позволяет моделировать образовательный процесс и создавать условия для дальнейшего формирования готовности специалистов интегративного профиля к профессиональной деятельности. Это обусловило введение в содержательный элемент вариативной части – дополнительных профессиональных программ и программ переподготовки, которые способствуют развитию компетенций, полученных в результате обучения на основном образовании и формированию новых компетенций, необходимых для осуществления интегративной профессиональной деятельности.

Содержательный элемент интегрирует инвариантную и вариативную части. Для определения содержания вариативной части содержательного элемента опора делалась на принцип открытости, что позволяло учитывать требования рынка труда, осуществлять подбор и проектирование дополнительных профессиональных программ.

Инвариантная и вариативная части содержательного элемента системы моделируются на идеях системного подхода. Системный подход к профессиональной подготовке специалиста интегративного профиля позволяет сохранить преемственность между этапами непрерывного образования, а принцип структурности – учесть пробелы в образовании и компенсировать их.

Студенты Самарского государственного университета с 2002 года имеют возможность получить дополнительную квалификацию или освоить новый вид профессиональной деятельности параллельно с освоением основных образовательных программ. В Центре повышения квалификации и

переподготовки специалистов (ЦПК и ПС) СамГУ реализуются около 10 дополнительных профессиональных программ для студентов.

Таблица 6

Дополнительные профессиональные программы, реализуемые в СамГУ

Формы дополнительного образования	Дополнительные профессиональные программы	Виды квалификаций
Профессиональная переподготовка (получение дополнительной квалификации)	<ul style="list-style-type: none"> - Преподаватель - Преподаватель высшей школы - Переводчик в сфере профессиональной коммуникации - Разработчик профессионально ориентированных компьютерных технологий 	<ul style="list-style-type: none"> Преподаватель Преподаватель высшей школы Переводчик в сфере профессиональной коммуникации - Разработчик профессионально ориентированных компьютерных технологий
Профессиональная переподготовка (новый вид профессиональной деятельности)	<ul style="list-style-type: none"> - Предпринимательство и менеджмент в сфере высоких технологий - Рекламная и издательская деятельность - Редакционно-издательская деятельность - Менеджмент и бизнес в сфере экономики современного предприятия - Управление государственными и муниципальными учреждениями - Медиация - Конфликтология 	<ul style="list-style-type: none"> В сфере высоких технологий В сфере рекламы В сфере издательского дела В сфере управления экономикой современного предприятия - В сфере государственного и муниципального управления - В сфере юриспруденции - В сфере психологии

Так, за период с 2002 по 2013 гг. ЦПК и ПС было выпущено более 4500 слушателей, что свидетельствует о популярности дополнительного профессионального образования среди студентов, и прежде всего, среди наиболее способных и целеустремленных. Дополнительные профессиональные программы не могут выступать в качестве конкурентных к ООП и дублировать их. Напротив, одной из главных задач университета является изучение рынка труда, подбор образовательных программ под конкретную конкурентноспособную профессиональную деятельность, поиск новых

форм, методов, способов, технологий для удовлетворения образовательных интересов студенческой молодежи, сохраняя при этом преемственность организационного, методического и педагогического опыта, накопленного университетом.

Система формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля интегрирует содержательный и процессуальный элементы. Процессуальный элемент системы разработан на основе доминирующих принципов компетентностного и деятельностного подходов. Деятельностный подход с опорой на принцип мобильности позволил нам все педагогические меры направить на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, управлять профессиональной подготовкой через отбор средств и методов обучения, учитывая специфику и особенности профессиональной деятельности.

Процессуальный элемент системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля как специально организуемый процесс образовательной деятельности потребовал ориентации на интерактивные формы обучения, на совместную деятельность, в которой студенты становятся субъектами саморазвития, способными к активной целенаправленной профессиональной деятельности. Формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля ориентировано на развитие показателей в её структуре. С этой целью отбирались учебные дисциплины, формы и методы преподавания. Средства – это учебные дисциплины, обеспечивающие развитие показателей ценностно-мотивационного, межличностного, рефлексивного, управленческо-предпринимательского и инструментального компонентов; методы и технологии, среди которых доминируют интерактивные средства. В настоящем исследовании целостность содержания и средств обучения при формировании показателей готовности специалиста интегративного профиля обеспечивалась за счет соблюдения следующих правил проектирования: совокупность средств, их выбор определяется целями обучения и формируемыми структурными компонентами модели специалиста интегративного профиля.

Взаимосвязь компонентов готовности к профессиональной деятельности достигается интерактивными средствами в виде проектов, метода анализа ситуаций, тренингов, имитационных ролевых и деловых игр. Инновационные методы и технологии позволяют вносить целенаправленные изме-

нения в организацию учебного процесса, реализовывать поставленные образовательные цели [23; 27]. Педагогическая технология предполагает возможность целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью достижения результатов. Педагогические технологии в конкурентных условиях должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение целей образования [138; 141].

Инновационные проблемно-ориентированный методы и технологии, основанные на изучении практики (case studies), проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач, применение предпринимательских идей в содержании курсов, направлены на развитие моральных и коммуникативных качеств обучаемых и способствуют индивидуально-личностной ориентации учебного процесса, а также формированию у обучаемых необходимых квалификационных компетенций [1; 104; 150]. Активные методы обучения предполагают использование такой совокупности методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение ими в процессе активной познавательной деятельности. Среди активных методов обучения выделяются: не имитационные методы (проблемная лекция, исследовательский проект, эвристическая беседа, практикум); неигровые имитационные методы (кейс-метод, тренинг, дискуссия) и игровые имитационные методы (мозговой штурм, деловая игра, разыгрывание ролей, переговоры) [105; 144].

Результативный элемент системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля определялся нами на основе компетентностного и интегративного подходов. Компетентностный подход позволил определить показатели в виде общекультурных компетенций в структуре готовности. На основе интегративного подхода готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля представлялась видами готовностей. Результативный элемент выражает качество функционирования системы, что доказывалось сопоставлением результатов исходного уровня сформированности компонентов готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля (констатирующий эксперимент) и итогового уровня (формирующий эксперимент).

На формирование ценностно-мотивационного компонента готовности направлялась инвариантная часть содержательного элемента. Содержание ценностно-мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности свидетельствует о познавательной потребности студентов, об осознании и принятии ценности профессиональной деятельности. Ценностно-мотивационная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе познавательной деятельности человека [98; 109; 142]. Умению выбирать и корректировать целевые и смысловые установки своего профессионального становления в зависимости от внешних условий способствовали учебные курсы «Введение в специальность» и «Тренинг карьерного роста». В современных условиях необходимы не только профессиональные знания, достаточные для успешной профессиональной деятельности, но и потребность в развитии профессиональных способностей, социальной активности. Вариативная часть содержательного элемента позволила решить эту проблему в ходе реализации дополнительных образовательных программ («Преподаватель», «Преподаватель высшей школы») [154]. Доминирующими методами обучения при формировании ценностно-мотивационного компонента готовности специалиста интегративного профиля к решению профессиональных задач являются проблемная лекция, тренинг, т.к. применение предлагаемых технологий способствует осознанию ценности профессиональной деятельности и формированию позитивной внутренней мотивации студентов.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей: усвоение студентами теоретических знаний; развитие теоретического мышления, формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста [14; 16; 141]. На проблемной лекции по дисциплине «Введение в специальность» используется разработанный в нашем исследовании инновационный прием «вопрошающие паузы». Через каждые 15 минут преподаватель просит студента составить два вопроса к рассмотренному материалу. Затем студенты организуются в мини-группы из четырех-пяти человек, обсуждают составленные вопросы, обмениваются своими соображениями. Наиболее интересные вопросы обсуждаются всей аудиторией. Далее преподаватель выясняет, остались ли нерешенные вопросы, и дает разъяснения, корректирует ответы студентов. На проблем-

ной лекции в совместной деятельности преподавателя и студентов достигается цель общего и профессионального развития личности специалиста.

На семинарах зарекомендовала себя форма группового обучения «Синдикат» (или «дискуссионные группы»). Группа делится на небольшие подгруппы для одновременного решения одной и той же проблемы или для того, чтобы заняться разными, но взаимосвязанными ее аспектами (например, тема «Моя будущая профессия»). Учебным группам даются задания найти способы решения проблемы, сделать выводы, классифицировать и ранжировать данные. Преимуществом этой техники является то, что в нее вовлекаются практически все учебные группы, при этом инструментом мотивации становятся соревнование и конкуренция, что позволяет быстро найти способы решения проблем.

В учебном процессе по дисциплине «Тренинг карьерного роста» были востребованы технологии, направленные на формирование готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности; тренинг лидерства, который предназначен для развития лидерских качеств участников. Студенты становятся лидерами в процессе интерактивного обучения, демонстрируют эффективное поведение. Тренинг создает условия и порождает лидеров, потому что: студенты мотивированы чувством, что могут преуспеть и, следовательно, правильно выстроить свою карьеру; признанных лидеров, как правило, принимает и поддерживает группа. Данная технология применялась при изучении тем «Практикум уверенного поведения и успешной деятельности», «Определение критериев успеха своей деятельности», «Выявление «саботажника» вашего успеха», «Изучение эффективности личного роста» с целью активизировать мотивацию эффективного профессионального обучения, сформировать индивидуальные критерии успеха, выявить, что мешает превращению стремления к успеху в реальный успех.

Включение слушателей в активное обсуждение в ходе проблемной лекции «Профессиональная деятельность и профессиональное мастерство», «Технологии актуализации мотивационного потенциала субъектов образовательного процесса» в рамках дополнительной профессиональной программы «Преподаватель» обеспечивается различными приемами: озадачивание, обращение с вопросами проблемного характера, позволяющими выяснить объем знаний студентов по теме и определить уровень их готовности к профессиональной деятельности [21; 95].

При освоении дополнительной профессиональной программы «Преподаватель высшей школы» слушатели изучают модуль «Тренинг профессионального роста» с темами: самопрезентация, правила работы в группе, смысл жизни и призвание педагога, профессиональный имидж, профессиональная программа преподавателя вуза. [63; 98;124]. В результате прохождения тренинга слушатели лучше осознают себя в профессии, свои ценностные ориентации, знакомятся с основными подходами и методами расширения профессионального потенциала.

Таким образом, дискуссионные методы обучения, тренинги, как на лекционных занятиях, так и на семинарах, становятся доминирующими средствами формирования ценностно-мотивационного компонента. У студентов появляется интерес к будущей профессии, увлеченность профессией, осознается ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности; при освоении дополнительных профессиональных программ ценностная ориентация на профессиональную деятельность усиливается, также возникает потребность в профессиональной самореализации и достижениях, формируется установка на профессиональное совершенствование.

Особую значимость в деятельности современного специалиста приобретают задачи межличностного общения, языковой подготовки, что обусловлено необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям производственной деятельности, необходимостью установления деловых контактов [79;87; 139]. На развитие межличностного компонента направляется совокупность дисциплин инвариантной части: «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Ведение переговоров», «Деловое общение». Подготовка специалистов, умеющих ориентироваться в информационных потоках, осмысливать и использовать ценности различных культур, прогнозировать будущее в сложных реалиях быстроменяющегося мира невозможно без профессионального овладения ими родным и иностранным языком: умения работать с литературой на иностранном языке для своевременного знакомства с новыми технологиями, открытиями; ориентации в современных технологиях развития науки, техники, управления и бизнеса; способности осуществлять устные и письменные контакты как общегуманитарного, так и профессионального характера с российскими и зарубежными партнерами.

Для создания контекста профессиональной деятельности используется вариативная часть, которая ограничивается специальностью в сфере коммуникации для обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей – дополнительная профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Программа призвана более полно удовлетворить потребности личности в образовании, развить практические навыки и умения перевода в сфере конкретной профессиональной деятельности и усовершенствовать языковую подготовку, которая в рамках традиционных организационных форм преподавания дисциплины «иностранный язык» ограничена минимальным количеством часов; развить способность осуществлять устные и письменные контакты как общегуманитарного, так и профессионального характера с зарубежными партнерами; овладеть необходимыми культурологическими и страноведческими знаниями, а также нормами межкультурного общения.

Программа открывает новые возможности для осуществления межпредметных и межкурсовых связей, гуманизирует образовательный процесс, позволяя выходить за жесткие рамки основной образовательной программы, применять новые технологии преподавания, дает возможности сочетать традиционные и новые методики обучения иностранным языкам для развития умений и навыков языкового общения.

Она соответствует важнейшим методическим и дидактическим условиям обучения иностранным языкам в искусственной среде: коммуникативная направленность, при которой обучение иностранному языку происходит в самом процессе иноязычной коммуникации; мотивированность, которая выступает как осознание обучаемым конкретной профессиональной цели изучения, связанной с практической деятельностью будущего специалиста; комплексность, выражающаяся во взаимодействии всех видов речевой деятельности в процессе обучения, при которой способы и средства речевой деятельности отрабатываются одновременно.

Экспертная оценка знаний, умений и навыков студентов, проводившаяся на итоговых экзаменах, показала, что при работе с первоисточниками, непосредственно связанными с основной специальностью, они точно и глубоко понимают оригинальные тексты, свободно анализируют и комментируют их, активно оперируя при этом профессиональной терминологией, а также умеют вести дискуссии по предложенной или возникшей в ходе занятий проблеме.

Критерием сформированности межличностного компонента является готовность к межличностному взаимодействию, что выражается навыками публичной речи, знанием иностранного языка, умением вести дискуссии и полемику, готовностью работать в команде, проявлением толерантности в межличностных отношениях и толерантности к другой культуре. В соответствии с дидактически целесообразным применением содержания, методов и форм обучения, направленных на формирование готовности к межличностному взаимодействию, процессуальному элементу соответствуют активные виды занятий и способы контроля (дискуссия, тренинг, переговоры, деловые и ролевые игры), способствующие овладению различными формами социокультурного взаимодействия [107], выработке собственной позиции и отстаивания ее в публичной полемике, соотнесению своей оценки с оценками других участников полемики, комплексному осмыслению предлагаемых вариантов и достижению компромисса, а также постижению коммуникативной культуры.

Для установления уровня подготовки студентов на начальном, промежуточном и на заключительном этапе изучения дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи» проводится тестирование, имеющее широкие обучающие и контролирующие возможности [146].

Применение деловых игр для формирования готовности к межличностному взаимодействию позволяет воссоздать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов, моделирование характерных для профессиональной деятельности отношений. Деловые игры среди методов интерактивного обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения. В наиболее общем виде деловую игру определяют как «метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам [96; 141, с. 102]. Деловые игры на иностранном языке связаны не только с усвоением знаний и приобретением навыков иноязычного общения, они прежде всего связаны с объектом профессиональной деятельности и являются высшей стадией использования языка в целях профессионального общения, имитируя модель реальных жизненных ситуаций и реальных проблем, подлежащих решению. Деловые игры на занятиях по иностранному языку предполагают выполнение квазипрофессиональной деятельности, которая сочетает в себе

учебный и профессиональный элементы. Студенты наряду с профессиональными знаниями приобретают навыки взаимодействия. Как методический прием деловая игра полифункциональна, поскольку она воспитывает способность самостоятельно мыслить и принимать решения; обогащает лингвистические и страноведческие знания; тренирует, закрепляет профессиональные знания [79].

На занятиях по иностранному целесообразно проведение игр на психотехнику, поскольку они развивают способности анализировать поведение партнеров и свое собственное в ситуации межличностного взаимодействия; способности к анализу, оценке и самооценке результатов профессиональной деятельности в ходе межличностных отношений; толерантно относиться к носителям иной культуры. Например, психотехническая игра на анализ поведения окружающих и свое собственное «Поведение в стрессовой ситуации» развивает способность у студентов выбирать такой коммуникативный стиль, который для них несвойственен, за счет чего они расширяют поведенческий репертуар. Рассматривая язык, прежде всего, как средство реализации взаимодействия, его участников – как «речевых субъектов», а структуру речи – как их диалог, состоящий из ориентированных друг на друга высказываний (В.В. Левченко, Д.Л. Дудович), целесообразно применение метода диалогических ситуаций (Д. Шейзл), позволяющего создать условия взаимодействия, максимально приближенные к реальному общению. В процесс проигрывания диалога формируются умения строить высказывания как единицы речи; осваиваются средства международного этикета, которые служат основой межличностного взаимодействия и композиционной структуры диалога при изучении ряда тем («Особенности речевого поведения на официальных встречах», «Культурные особенности стран (изучаемого языка)», «Этикет ведения деловых встреч», «Письмо как средство межличностного взаимодействия»).

При изучении дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Деловое общение» на развитие компонентов готовности к межличностным отношениям направлен тренинг профессиональной риторики. Культура речи – важнейший фактор культуры речевого общения, процесса коммуникации. Коммуникативная функция языка и речи состоит прежде всего в регуляции связей, отношений внутри общества, обслуживании в нем информационных потоков. От коммуникативных знаний, умений, навыков, т.е. от коммуникативной компетенции, во многом зависят жизненные успехи от-

дельных людей и общества в целом, особенно в современном обществе. Тренинг ориентирует студентов в проблемах формирования речевой деятельности, позволяет повысить уровень речевой культуры, уровень владения необходимым набором средств и разновидностей общения (инструментальный аспект культуры общения); направлен на формирование и совершенствование определенных речевых умений, навыков публичной речи и их комбинаций, на развитие способности строить общение в соответствии со своими целями, достигая максимальной эффективности коммуникативных действий (аспект функциональности или целесообразности); позволяет учитывать в общении не только собственную позицию, но и позиции, интересы партнеров по общению и общества в целом (этический аспект); направлен на развитие умения сосредоточиваться на самом процессе общения, на искусности, совершенстве его форм, его организации (эстетический аспект).

При изучении дисциплины «Ведение переговоров» активно используется метод проигрывания ролей (инсценировки). Различные ситуации анализируются разными методами: методом ситуационных упражнений или традиционного анализа, методом инцидента, или разыгрыванием ситуации в ролях, т. е. осуществлением инсценировки. Цель проигрывания ролей состоит в том, чтобы воссоздать перед аудиторией правдивую управленческую или социально-психологическую ситуацию и затем дать обучаемым возможность оценить поступки и поведение участников игры – исполнителей.

На тренинге «Технология ведения успешных переговоров» студенты осваивают эффективную методику успешного ведения деловых переговоров; преодоления барьеров, возникающих во время ведения переговоров; влияния на собеседников через деловые игры, выполнение практических заданий, разбор видеозаписей. Деловая игра «Успешные коммуникации» позволяет сформировать активную позицию и уверенное поведение в переговорах любого уровня. Игровые ситуации «Барьеры в переговорах» и «Стратегия переговорного процесса» учит студентов определять и нейтрализовывать манипуляции оппонента, получить знания по использованию специальных приемов для достижения нужного результата в переговорах. Кейс-стади «Инструменты влияния на переговорах» развивает у студентов способность «читать» невербальные сообщения, смоделировать и освоить речевые ситуации, проанализировать проблемные речевые ситуации.

При «разыгрывании» ситуаций в ролях участники исполняют роль так, как сами считают нужным, самостоятельно определяя свою стратегию поведения, свой вербальный репертуар и сценарий. Такую игру называют спонтанной или импровизационной, ведется она без предварительной подготовки. Основная задача «разыгрывания» ситуации в ролях – проявить творческие способности к решению неожиданно встающих актуальных проблем, к импровизации в поведении. Роли распределяются сознательно и с согласия участников анализа ситуаций. Как правило, в такой игре обучаемые могут позволить себе импровизацию. При обсуждении результатов такой игры преподаватель решает не только образовательные задачи, но и развивающие, осуществляя коррекцию личности обучаемого, а также анализирует, как возникают и развиваются все динамические групповые процессы: групповое давление и конформизм, лидерство и руководство.

На развитие умения вести дискуссию и полемику направлена дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций. В качестве метода дискуссия используется на семинарских занятиях, тренингах, деловых играх, кейс-технологиях. Принципами организации дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критики, обеспечение психологической защищенности участников. Кроме того, на формирование готовности к межличностному взаимодействию направлен тренинг командообразования. Участники тренинга обучаются коммуникативной компетентности, позволяющей им устанавливать дружеские отношения, налаживать взаимодействие, определять этические нормы и принципы организации совместной деятельности, создавать доброжелательную равноправную атмосферу, оказывать поддержку. Для достижения целей сплоченности и устранения конфликтных ситуаций на тренинге участников обучают деятельности, контролирующей ход групповой работы и обеспечивающей соблюдение ее правил и процедур. Лидер организует включение и активное взаимодействие участников между собой. Это позволяет всем членам команды сконцентрироваться на целях и содержании деятельности, создавать атмосферу взаимного доверия и понимания, оказывать эмоцио-

нальную поддержку друг другу. Кроме того, лидер помогает команде начать взаимодействие с учетом мнений и индивидуальной активности каждого, фактически обучая сотрудничеству. Лидер должен уметь: задавать открытые вопросы; позитивно реагировать на разнообразные сигналы группы; обеспечивать ясность в конфликтах между членами команды; быть готовым предоставить необходимую информацию; способствовать принятию групповых решений; помогать участникам подвести итоги, сделать выводы.

Основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии, способностей познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста. Кроме индивидуальных творческих особенностей и уровня развития саморегуляции, для успешной инновационной деятельности имеют значение способности осознавать границы возможностей самореализации и способности находить нестандартные решения задач, готовность действовать в ситуации неопределенности [121].

Содержание инвариантной части системы для развития рефлексивного компонента готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля представляют следующие дисциплины: «Тренинг рефлексивного самосознания», «Повышение квалификации». На формирование готовности к самообразованию и самореализации направлена вариативная часть содержательного элемента системы, а именно дополнительные профессиональные программы: «Конфликтология», «Медиа», «Рекламная и издательская деятельность».

Применение таких диагностических методов как тестирование, анкетирование, опрос, беседа, анализ, сопоставление позволяет студентам анализировать состояние развития личностного роста, определять свои сильные и слабые стороны, сравнивать себя с другими, обеспечивает им возможности для определения перспективы своего профессионально-личностного роста.

Изучение дисциплины «Тренинг рефлексивного самосознания» начитается с составления портфолио [144; 157]. Портфолио – это коллекция работ за определенный период времени, которая оценивается с точки зрения прогресса обучающегося. Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов не только общекультурных

компетенций, но и формированию профессиональной рефлексии. Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности, определению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемому предмету [144, с. 155-177].

Рефлексивное портфолио достижений суммирует результаты работы студента на протяжении всего обучения, основано на анализе и оценке целей, хода и результатов своей учебной работы, особенностей работы с источниками информации, ощущений, впечатлений. Компонентами портфолио могут стать самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т.д. Цели использования портфолио: сопровождение студента в течение всего обучения (от курса к курсу), применение для возможной аттестации, для рефлексии и саморазвития, самооценки, в работе с организациями, направляющими на учебу или предоставляющими место для практики. На следующем этапе тренинга рефлексивного самосознания проводятся практикумы «Уверенное поведение», «Критерии успеха», направленные на формирование уверенности и личностной готовности к самоанализу и саморегуляции. Тренинг содержит технологии рефлексивного слушания: перефразирование, выяснение, отражение чувств, резюмирование. Обучающий эффект тренинга достигается соблюдением принципов доверительности в общении, эмоциональной включенности, обратной связи, интерактивности [142, с. 365].

На основном и завершающем этапах профессиональной подготовки наиболее важно сформировать личностную готовность к самостоятельной деятельности и корректную стратегию самообразования, самореализации и самоутверждения. Дополнительные профессиональные программы «Медиа-акция», «Конфликтология», «Рекламная и издательская деятельность» направлены на развитие у студентов стремления к принципиальности (последовательности и устойчивости) в проявлении таких социально значимых качеств, как уверенность в себе, целеустремленность и настойчивость в профессиональном и личностном росте, и в то же время, сохране-

ние психологической толерантности, социальной и личной ответственности, нравственности, обеспечивающих позитивную систему отношений и созидательно направленную деятельность. Этому способствует эвристическое обучение. Эвристическая беседа – один из основных методов эвристического обучения. Эвристическая беседа (от греч. *heurisko* – нахожу, открываю) – метод, при котором преподаватель не сообщает обучаемым готовые знания, а задает вопросы, не содержащие прямых ответов, заставляя учащихся на основе уже имеющихся знаний и опыта приходить к новым понятиям и умозаключениям [88, с. 311].

Использование метода эвристической беседы при реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП «Редакционно-издательская деятельность» модуль «Особенности работы со словом в разных видах изданий: книжные, газетные, электронные издания», ДПП «Медиация» модуль «Организация переговоров в условиях конфликта», дисциплина «Повышение квалификации») осуществляется различными методами эвристического поиска: «метод каталога» – поиск аналогов и перенос знаний об объекте с одной области на другую; «метод гирлянд случайностей» – поиск нового решения через образование оригинальных комбинаций; методом «Если бы» ищется ответ на вопрос «Что изменится, если...»; «метод многомерных матриц» предполагает нахождение случайных, неожиданных путей решения проблемы путем соотнесения комбинаций элементов; «метод инверсий» используется в случае невозможности нахождения решения обычным способом через систему противоположных альтернативных решений и др. На учебных занятиях они применяются преподавателем самостоятельно, а также могут быть предложены студентам по ходу эвристической беседы.

В качестве средства формирования рефлексивных компонента выступает дополнительная профессиональная программа «Конфликтология», содержание которой осваивается в виде написания слушателями эссе, решения ситуационных задач, проведения деловых игр. Так, деловая игра «Бюджет в образовании: поиск приоритетов» [29] позволяет выработать в ходе игры навыки работы в группе по решению нестандартных профессиональных задач. Слушателям предлагается сделать выбор, определить приоритеты при распределении бюджетных средств, так как на удовлетворение всех потребностей их в полном объеме не хватает. Из предлагаемого набора этих и других потребностей требуется выбрать самые необходи-

мые, приоритетные, на которые будет достаточно выделенных средств. Остальные статьи будут финансироваться по остаточному принципу. Все участники делятся на малые группы по 4-5 человек, обсуждают и определяют приоритеты. Аргументируют свою позицию, готовят одного выступающего на общей сессии. В ходе общего обсуждения принимается согласованное решение. Используются процедуры переговоров, консультаций посредника, голосования, создания комиссий, проведения экспертизы и др. В заключение подводятся итоги, каждый из участников игры высказывает свое мнение о ходе обсуждения и способах принятия общего решения. Деловая игра «Внутриличностный конфликт» позволяет показать студентам механизмы вовлечения человека в состояние внутриличностного конфликта, ознакомить их со способами предотвращения конфликта и выхода из него, учит их методам стрессоустойчивости.

Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях через присвоение внешних черт и норм поведения, социальных задач. В ролевой игре участник исполняет роль какого-либо персонажа, а не свою собственную, он может свободно экспериментировать, что позволяет решать такие педагогические задачи как приобретение проблемно-профессионального и социального опыта обучающимися, принятие индивидуальных и коллективных решений; развитие теоретического и практического мышления для самореализации в профессиональной сфере.

На развитие управленческо-предпринимательского компонента готовности направляется совокупность дисциплин инвариантной части содержательного компонента «Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности», «Практикум управления организацией» и дополнительные профессиональные программы вариативной части «Предпринимательство и менеджмент», «Управление государственными и муниципальными учреждениями», «Менеджмент и бизнес в сфере экономики современного предприятия». Критерием сформированности управленческо-предпринимательского компонента является готовность к управленческой и предпринимательской деятельности, формирующаяся под влиянием интерактивных видов занятий (деловая игра, кейс-метод).

Кейс-метод (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. case – «случай»). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо реальной ситуации в организации. Обучающихся просят проанализи-

ровать ситуацию, разобраться в ней, и выбрать лучший вариант решения проблемы. Необходимость внедрения кейс-метода в учебный процесс вытекает из направления образования, его ориентации не только на получение знаний, но и на формирование общих компетенций. Кейс-технология позволяет более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает специалистам успешно овладевать способностями анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения [141].

Дополнительная профессиональная программа «Управление государственными и муниципальными учреждениями» направлена на обучение слушателей не только стабильным ключевым управленческим компетентностям (целеполаганию, планированию, организации и контролю), но и инновационным, т.е. стратегическому менеджменту, технологиям прогнозирования, принятию решений в условиях неопределенности, риска; обучение управлению развитием человеческих ресурсов, эффективной комплексной оценке работников.

Учебный план дополнительной профессиональной программы «Управление государственными и муниципальными учреждениями» сбалансирован, в нем разумно (в зависимости от цели обучения) сочетаются разнообразные интенсивные технологии, активизирующие учебный процесс, т.е. полностью включающие обучаемых в интерактивное взаимодействие [168; 180]. Так, например модуль «Делопроизводство в государственных и муниципальных учреждениях» предполагает использование метода «папки» с входящими документами или метода разбора деловой корреспонденции. Это разновидность метода кейсов наглядно воссоздает работу офиса со всем многообразием способов действий в нем – работу с документами и бумагами, относящимися к повседневной деятельности менеджера, секретарей и других специалистов той или иной организации. С помощью кейса идет процесс обучения, основная цель которого выполнение действия, направленного на совершенствование реальной практической деятельности.

Рабочая программа дисциплины «Практикум управления организацией» предполагает изучение темы «Разработка управленческого решения» через решение различных ситуационных задач. Участникам обучения предоставляют краткую запись набора обстоятельств, которые могут осно-

ываться на реальной либо воображаемой ситуации в виде микропроблем (микроситуаций) и необходимости действовать по обстановке. Основной целью данной интенсивной технологии является активизация интерактивной деятельности участников занятия, развивает их управленческие способности [182].

Критерием сформированности управленческо-предпринимательского компонента является готовность к управленческой и предпринимательской деятельности, формирующаяся под влиянием интерактивных видов занятий (деловая игра, кейс-метод), которые ориентированы на развитие показателей: знание основ предпринимательской деятельности, способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность, способность осуществлять оперативное управление малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта, способность анализировать поведение потребителей экономических благ и формирование спроса, способность участвовать во внедрении технологических и продуктовых инноваций.

Содержание, обеспечивающее развитие показателей инструментального компонента готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, наполняется учебными дисциплинами («Компьютерный практикум», «Информатика», «Основы Интернет», «Информационные средства профессиональной деятельности»), которые способствуют освоению основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации, развитию способности работать с компьютером как средством поиска и передачи информации. Развитию способности использовать информационные технологии и технические средства в профессиональной деятельности, способности к непрерывному освоению инновационных информационных технологий способствует освоение ДОП вариативной части содержательного элемента системы «Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий», «Редакционно-издательская деятельность». Средством развития инструментального компонента становятся практикум, лабораторная работа, исследовательский проект.

С развитием информационных технологий все более популярным стало применение глобальной сети Интернет в профессиональной деятельности. Интернет обеспечивает передачу информации во множестве форматов –

текст, гипертекст, графика, звук, видео. Интерактивные возможности Интернет способствуют тому, что все чаще этот способ коммуникации выбирают в качестве основного источника получения информации. Интернет, по сравнению с другими имеющимися средствами, имеет большой потенциал в области обмена информацией – это и проведение аудио и видеоконференций, электронные библиотеки, хранилища справочных и информационных материалов, интерактивные ресурсы, и использование ресурсов Интернет является проявлением способности добывать необходимую информацию из информационного пространства. Дисциплина инвариантной части содержания элемента «Основы Интернет» осваивается студентами на начальных курсах обучения посредством выполнения лабораторных работ с программой MS Internet Explorer, с поисковыми серверами Aport, Rambler, Yandex, AltaVista, InfoSeek, Lycos, Yahoo. На занятиях лабораторного цикла каждый студент получает индивидуальное задание, направленное на формирование показателей инструментального компонента готовности к профессиональной деятельности посредством работы с компьютером как средством поиска и переработки информации. Во время выполнения заданий в учебной аудитории студент может консультироваться с преподавателем, определять наиболее эффективные методы решения поставленных задач. Если какая-то часть задания остается не выполненной, студент может продолжить её выполнение во время внеаудиторной самостоятельной работы. Сдача практических и контрольных работ производится по электронной почте, что закрепляет навык владения данной технологией и экономит время на занятиях [151]; подготовка докладов, рефератов и электронных презентаций требует предварительного поиска в глобальной сети Интернет, локальной сети вуза или библиотечно-информационном комплексе; общение студентов с профессорско-преподавательским составом возможно посредством электронной почты или icq-технологий [153]. В результате у студентов появляется возможность применять полученные знания для решения разнообразных учебных задач и развитие соответствующих способностей за счет включения механизма переноса умений на другие задачи, что автоматически развивает деятельностную доминанту показателей в структуре инструментального компонента готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Компьютерное обучение, оснащенное специальными обучающими программами, можно эффективно использовать для решения многих дидактических задач – поиск информации, контроль и коррекция результа-

тов, выполнение тренировочных упражнений и т.д. [29, с. 67]. Таким образом, эффективная работа интенсивных курсов «Информатика» и «Компьютерный практикум» возможна в разумном сочетании проведения теоретических и практических занятий на компьютере. Для того, чтобы работа на компьютере носила интенсивный и творческий характер, разработаны специальные компьютерные программы поддержки курсов [19; 111]. Активные методы обучения, такие как лабораторные работы, практикумы, ориентированные на решение задач исследовательского характера, позволяют выполнить основные требования к уровню подготовки студента: дать представление студентам об архитектуре ЭВМ; о работе различных прикладных программ; о принципах использования математических методов в современных технологиях.; ознакомить с базовой терминологией, основными понятиями информатики, компьютерными программами создания и обработки информации; основными принципами применения информационных технологий в исследованиях; научить решать задачи по данной дисциплине, системно подходить к изучению сложных математических и прикладных задач, квалифицированно использовать знания по предмету в различных областях деятельности [131; 152].

Дисциплина «Информационные средства в профессиональной деятельности» изучается на старших курсах и ориентирована на дальнейшую подготовку студентов к эффективной профессиональной деятельности, связанной с построением современного трудового процесса, отличительной чертой которого является активное использование информационных технологий. Дисциплина направлена на формирование представлений об истории становления и развития, знаний о различных видах информационно-коммуникационных технологий, умений извлекать и анализировать информацию из информационных ресурсов в своей профессиональной деятельности, самостоятельно использовать информационные технологии при решении проблем применения, анализу эффективности и продуктивности использования информационных технологий в различных профессиональных сферах [94; 101].

Компьютерные технологии становятся важнейшей составляющей практически во всех отраслях человеческой деятельности. Благодаря им совершенствуются научные исследования и образование. Внедрение все более совершенных компьютерных технологий лежит в основе модернизации производства и повышения его эффективности. Компьютерные техно-

логии широко используются в коммерции, банковской сфере, в управлении государственными учреждениями, а также и во многих других отраслях. Решить данную проблему выпускники вузов могут, получив параллельно с основным образованием еще одну профессию «Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий», «Редакционно-издательская деятельность». Освоение студентами дополнительных профессиональных программ способствуют достижению главной цели – подготовке лиц, получающих высшее профессиональное образование, к использованию компьютерных технологий в следующих видах деятельности: маркетинговой, предпринимательской, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектно-конструкторской.

Формами обучения являются лекции, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа под руководством ведущих преподавателей университета. Практикум как основной интерактивный метод при изучении модулей (Основы программирования на примере C++; Современные информационные технологии анализа данных; Операционные системы (UNIX, Windows и др.); Телекоммуникационные технологии и сети; Базы данных: основы проектирования и управления; Архитектура центральных и периферийных устройств электронно-вычислительных средств; Менеджмент в информационных технологиях; Технология компьютерной верстки (QuarkXPress, PageMaker и т. д.) позволяет слушателям данных программ получить углубленную компьютерную подготовку в области программирования и администрирования операционных систем, технологий баз данных и компьютерных сетей.

Инструментальные компетенции проявляются в информационной культуре, освоенности информационного пространства, ресурсов сети Internet, умении делать краткие, но емкие презентации с использованием современных медийных средств, а также формировать информационную базу для разработки планов организации и прогнозов на микро- и макроуровнях.

Таким образом, содержание системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля представляется учебными дисциплинами и дополнительными образовательными программами адекватно структурным компонентам модели специалиста интегративного профиля, что может обеспечить готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Цель: подготовка специалиста интегративного профиля			
Задача: развитие показателей в структуре готовности специалиста интегративного профиля к профессиональной деятельности			
Содержательный элемент			
<i>Инвариантная часть</i> (средовый подход)			
Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации	Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности Практикум управления организацией
Преподаватель высшей школы	Переводчик в сфере профессиональной коммуникации	Медиа Конфликтология Рекламная и издательская деятельность	Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий Редакционно-издательская деятельность
<i>Вариативная часть</i> (пространственный подход) Дополнительные профессиональные программы			
Процессуальный элемент (компетентностный подход, деятельностный подход)			
Проблемная лекция, тренинг	Дискуссия, тренинг, переговоры, деловые и ролевые игры	Тренинг, мозговой штурм, эвристическая беседа	Практикум
Готовность к решению профессиональных задач	Готовность к межличностному взаимодействию	Готовность к самообразованию и самореализации	Готовность к применению инновационных информационных технологий
Ценностно-мотивационный компонент	Межличностный компонент	Рефлексивный компонент	Инструментальный компонент
Результативный элемент (компетентностный подход, интегративный подход)			

Рис.1. Система формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Интеграция различных активных методов процессуального элемента системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля способствует формированию метакомпетенций: шлифуются личные ценности и установки к реализации общекультурных и профессиональных ценностей; изменяется мотивация к обучению – студенты лучше посещают такого рода занятия и, как правило, проявляют активность, немотивированную включенность в деятельность и повышенный интерес к профессиональной деятельности; отрабатываются коммуникативные навыки – точно выражать свои мысли; уметь слушать других, аргументированно высказывать точку зрения, подбирать контраргументацию и пр.; развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации; осуществляются самооценка и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения, вырабатывается уверенность в себе и в своих силах, приобретаются навыки управления репутацией и выработки позитивного имиджа; формируются управленческо-предпринимательские умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами и принимать коллективные решения; приобретаются экспертные умения и навыки, необходимые для оценки деятельности персонала, устойчивые навыки рационального поведения при решении комплексных проблем.

§ 2.2. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Целью опытно-экспериментальной работы ставилась разработка и апробирование разработанной нами системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. В качестве экспериментальной площадки были выбраны факультеты Самарского государственного университета, реализующие образовательные программы, для выпускников которых характерна профессиональная деятельность, связанная с высокой конкуренцией на рынке труда: химический, биологический, экономический (факультет экономики и управления) и филологический факультеты. Студенты указанных факультетов обучаются на следующих основных образовательных программах: «Химия», «Биология», «Филология», «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Бизнес информатика», «Математические методы в экономике».

Реализация образовательных программ, предусматривающих подготовку специалиста интегративного профиля, обусловлена необходимостью решать социально значимые и экономические проблемы Самарского региона, успешное экономическое развитие которого связано, прежде всего, с применением и решением научно-обоснованных проектов, внедрением инноваций в различных видах профессиональной и социальной деятельности; расширением международных связей, процессами интеграции промышленного и научно-образовательного потенциала области.

Развитие экономики Самарской области в современных условиях характеризуется устойчивым функционированием традиционных отраслей общественного производства: аэрокосмический комплекс, нефтеперерабатывающий и нефтехимический комплекс, кабельная, автомобильная промышленность, подшипниковое производство, нефтяное машиностроение. Кроме того, формируется и приобретает стабильный характер развитие инфраструктурной среды (торгово-посреднические корпоративные сети, коммуникационная сфера, в составе которой возникают транс-континентальные логистические структуры и транспортные терминалы). Самарский производственно-хозяйственный комплекс существенно обогащается промышленно-финансовыми группировками, другими предпринимательскими структурами.

Указанные экономические явления вызывают потребность в новых предпринимательских подходах, в изменении системы государственного и муниципального управления, так как возникают новые требования к управленцам на промышленных предприятиях. Управленцы должны не только понимать специфику производства, но и владеть основами профессиональной деятельности менеджеров, обусловленной знанием инвестиционно-экономической политики Самарского региона. Менеджер-управленец должен владеть новыми методиками управления и ориентироваться в социально-экономических направлениях политики России.

Высокой востребованностью на рынке труда Самарского региона пользуются выпускники образовательной программы «Химия», что обусловлено в настоящее время развитием производственно-промышленного кластера на основе нефтехимической промышленности. Характер инновационного промышленного кластера требует создания на его базе бизнес-инкубаторов, работающих на основе интеграции бизнес-сообщества и высших учебных заведений. Выпускники востребованы на химических

производства региона и заводских химических лабораторий, они должны обладать высоким уровнем освоения информационных и компьютерных технологий

Выпускники специальности «Биология» занимают большую нишу рынка труда, связанную с развитием экологического туризма на территории заповедников Самарского региона, с функционированием очистных сооружений, отделов охраны окружающей среды и созданием малых бизнес-предприятий по озеленению окружающей среды.

Самарский регион – один из крупнейших экономических центров Российской Федерации: большое количество крупных промышленных предприятий; крупнейшие транспортные развязки делают Самарскую область динамично развивающимся коммуникационным узлом, связывающим экономику Сибири и Средней Азии с европейской частью России. Все это вызывает потребность в специалистах, обладающих большим коммуникативным потенциалом, способных в рамках своих профессиональных компетенций, организовывать бизнес-коммуникации на международном уровне. Реализация инновационной политики Самарским регионом в поликультурном социально-экономическом пространстве предопределяет необходимость подготовки профессиональных переводчиков, работников издательских и рекламных органов (выпускников образовательной программы «Филология».

Выпускники образовательных программ «Бизнес-информатика» и «Математические методы в экономике» востребованы при прогнозировании, программировании и оптимизации региональных экономических систем; анализе и моделировании экономических процессов и объектов на микро- и макро уровнях. От специалистов по математическим методам в экономике требуется не только владение профессиональными компетенциями, но и умение организовывать и вести переговоры с большим количеством объектов коммуникации.

Создание инновационного промышленного кластера на территории Самарского региона, проводимая социальная и инвестиционно-экономическая политика обусловили выбор в качестве экспериментальной площадки четырех факультетов СамГУ, отражающих актуальные направления образовательной и научно-интегративной деятельности университета.

Констатирующий и формирующий эксперименты нашего исследования были направлены на выявление уровня сформированности компонен-

тов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля, выпускаемых на экспериментальных факультетах (химическом, биологическом, экономическом, филологическом) путем самооценки (по специально разработанной анкете) и экспертной оценки (корреляционный и факторный анализ). Выборку составили 270 студентов. Рассчитывался индекс самооценки, значение которого лежит в пределах от +1 до -1. Общий индекс высчитывался по формуле:

$$J = \frac{(+1) n + (-0.5) n_1 + (-0.5) n_2 + (-1) n_3}{N + N_1 + N_2 + N_3} \quad (1),$$

где n – число выборов ответа, N – число респондентов, принявших участие в эксперименте. По результатам самооценки (констатирующий и формирующий эксперименты) рассчитывалось среднее значение индекса.

Формирующий эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе в образовательном процессе реализовывалась инвариантная часть содержательного элемента системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля за счет включения в учебные планы основных образовательных программ учебных дисциплин, формирующих компоненты в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля (таблица 8). Набор дисциплин инвариантной части содержательного элемента различается между образовательными программами, это связано с тем, что часть дисциплин присутствуют в учебных планах в расширенном виде в качестве общепрофессиональных. Так, в ООП «Менеджмент» управленческо-предпринимательский компонент формируется на уровне профессиональных компетенций и, следовательно, нет необходимости вводить отдельный курс «Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности»; для ООП «Бизнес-информатика» и «Математические методы в экономике» дисциплины инструментального компонента также являются базовыми в общепрофессиональном блоке; ООП «Филология» реализует содержание дисциплин «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи» за счет расширенного спектра филологических дисциплин.

На втором (контрольном) этапе формирующего эксперимента реализовывалась вариативная часть содержательного элемента системы готов-

ности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля: студенты выпускных курсов экспериментальных образовательных программ осваивали дополнительные образовательные программы («Преподаватель», «Преподаватель высшей школы», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Медиация», «Конфликтология», «Рекламная деятельность», «Предпринимательство и менеджмент» «Управление государственными и муниципальными учреждениями», «Менеджмент и бизнес в сфере экономики современного предприятия», «Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий», «Редакционно-издательская деятельность», «Основы фитодизайна и садово-паркового хозяйства»), которые выбирались ими с учетом принципа дополненности и интегративности.

Таблица 8

Содержательный компонент системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

№	Образовательная программа/ формируемый компонент	Ценностно-мотивационный компонент	Межличностный компонент	Рефлексивный компонент	Управленческо-предпринимательский компонент	Инструментальный компонент
1	Химия	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности Управление организацией	Информатика Компьютерный практикум Основы Интернет Информационные средства профессиональной деятельности
2	Биология	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности Управление организацией	Информатика Компьютерный практикум Основы Интернет Информационные средства профессиональной деятельности

3	Филология (прифиль «Прикладная филология»)	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности Управление организацией	Информатика Компьютерный практикум Основы Интернет Информационные средства профессиональной деятельности
4	Менеджмент	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка		Информатика Компьютерный практикум Основы Интернет Информационные средства профессиональной деятельности
5	Государственное и муниципальное управление	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	-	Информатика Компьютерный практикум Основы Интернет Информационные средства профессиональной деятельности
6	Бизнес информатика	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	Управление организацией	—
7	Математические методы в экономике	Введение в специальность Тренинг карьерного роста	Иностранный язык Русский язык и культура речи Ведение переговоров Деловое общение Психология общения	Тренинг рефлексивного самосознания Повышение квалификации и профессиональная переподготовка	Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности Управление организацией	—

Так, по материалам констатирующего эксперимента среднее значение ценностно-мотивационного компонента в структуре готовности специалиста интегративного профиля составляет 0.29, что свидетельствует об отсутствии интереса к будущей профессии и несформированности готовности к выполнению общекультурной и профессиональной деятельности; отсутствует осознание значимости освоения как основных, так и профильных учебных дисциплин. Будучи удовлетворенными организацией учебного процесса ($J=0.4$), студенты не испытывают потребности в развитии профессиональных способностей, что говорит об отсутствии сформированных ценностей профессиональных знаний ($J=0.22$).

По результатам первого этапа формирующего эксперимента среднее значение индекса ценностно-мотивационного компонента по совокупности показателей возрастает и составляет 0.65, что свидетельствует о направленности студентов на освоение профессиональных компетенций в ходе освоения дисциплин «Введение в профессию» и «Тренинг карьерного роста». Профессиональная направленность студентов характеризуется проявлением интереса к будущей профессии ($J=0.7$), к профессиональной литературе и информации ($J=0.76$), осознанием важности получения профессиональных знаний ($J=0.6$), в итоге возрастает потребность в развитии профессиональных способностей ($J=0.64$).

Гибкая, динамичная система дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки позволяет моделировать образовательный процесс и создавать условия для дальнейшего формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. На выпускных курсах или после окончания обучения выпускники выбирают дополнительные профессиональные программы и программы переподготовки, способствующие формированию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Осознание ценностей профессии обусловлено возможностями трудоустройства, перспективами выбора объекта дальнейшего трудоустройства, предоставлением профессионально ориентированных дополнительных образовательных программ в условиях конкретного вуза. Второй этап формирующего эксперимента показал, что целевая установка на дальнейшее обучение и осознание значимости интегративных компетенций дают положительный эффект.

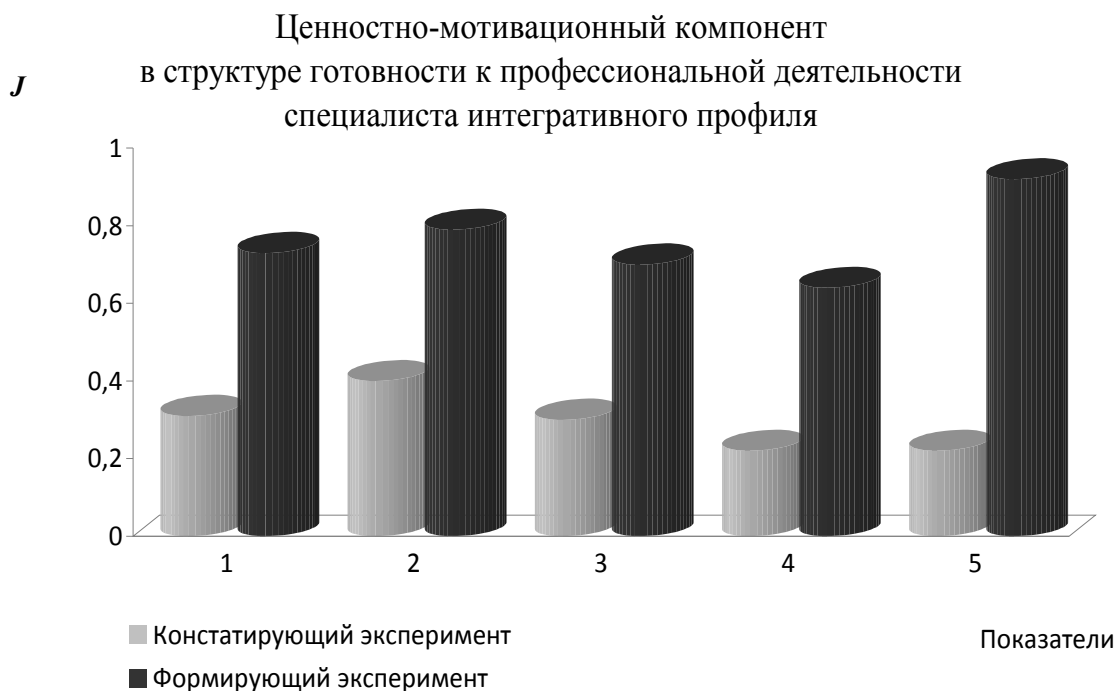


Рис. 2. Динамика показателей ценностно-мотивационного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Показатели: 1 – интерес к будущей профессии; 2 – удовлетворенность организацией учебного процесса; 3 – интерес к профессиональной литературе и информации; 4 – ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности; 5 – потребность в развитии профессиональных способностей

Результаты второго этапа формирующего эксперимента показывают значительный рост показателей ценностно-мотивационного компонента и смену доминирующих показателей в его структуре. Так, если в констатирующем эксперименте доминировала «удовлетворенность организацией учебного процесса» ($J=0.4$), то на втором этапе формирующего эксперимента – «потребность в развитии профессиональных способностей» ($J=0.92$). Среднее значение индекса выросло до 0.77, что позволяет сделать вывод о смене приоритетов при построении студентами личных траекторий карьерного и профессионального роста. Студенты ориентированы на дальнейшее обучение и саморазвитие. Результаты формирующего эксперимента показывают, что наибольшее значение для формирования ценностно-мотивационного компонента готовности к профессиональной дея-

тельности специалиста интегративного профиля имеют программы «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы».

Таблица 9

Сформированность показателей ценностно-мотивационного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Показатели	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		1 этап	2 этап
Интерес к будущей профессии	0.31	0.7	0.73
Удовлетворенность организацией учебного процесса	0.4	0.55	0.79
Интерес к профессиональной литературе и информации	0.30	0.76	0.77
Ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности	0.22	0.6	0.64
Потребность в развитии профессиональных способностей	0.22	0.64	0.92
Средний балл	0.29	0.65	0.77

Среднее значение индекса межличностного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля ($J=0.43$) по совокупности показателей (констатирующий эксперимент) свидетельствует о среднем уровне коммуникативных способностей. Поясним: во-первых, большую часть студентов классического университета представляют собой бывшие абитуриенты – победители олимпиад, выпускники школ, имеющие опыт выступлений на конференциях и хорошую подготовку по иностранному языку. Обучаясь на младших курсах, они транслируют опыт межличностного общения.

Рецепиенты проявляют достаточную уверенность в том, что они имеют навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики ($J=0.5$), владеют навыками межличностного общения ($J=0.52$), однако они не готовы проявлять толерантность в межличностных отношениях и толерант-

ность к другой культуре ($J=0.34$); не готовы к коммуникации на иностранном языке ($J=0.35$). В последние годы при общей подготовке акцент ставился на изучение грамматики иностранного языка и при этом в практических навыках утрачиваются его коммуникативные функции, не преподаются правила межкультурной коммуникации. Вместе с тем, по опросам работодателей первые места среди необходимых общекультурных компетенций для соискателей на рынке труда занимают «коммуникация на иностранном языке» и «умение работать в команде».

Так, среднее значение индекса сформированности межличностного компонента по результатам констатирующего эксперимента ($J=0.43$) определило стратегию первого этапа формирующего эксперимента. Кроме курсов «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи» были дополнены учебные дисциплины «Ведение переговоров», «Деловое общение», «Психология общения». В рабочие программы по иностранному языку добавлены темы, освещающие вопросы межкультурной коммуникации и коммуникативных стратегий, толерантности к другой культуре.

По результатам первого этапа формирующего эксперимента среднее значение индекса сформированности межличностного компонента возросло ($J=0.78$), что позволяет сделать вывод о правомерности дополнения учебных планов вышеуказанными дисциплинами. Наиболее высокого уровня достигли показатели «знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики» ($J=0.84$), «способность работать в команде» ($J=0.86$), «способность к проявлению толерантности» ($J=0.79$). Данный положительный эффект был обусловлен применением интерактивных методов обучения не только в предлагаемых дополнительных учебных курсах, но и в общепрофессиональных. Студенты в процессе обучения выступали с докладами и презентациями, участвовали в мозговых штурмах, деловых и ролевых играх.

В процессе осуществления непрерывного образования, как показал эксперимент, особый интерес студенты проявляли к изучению иностранного языка. Так на втором этапе формирующего эксперимента наибольшее значение для развития показателей межличностного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля имели дополнительные образовательные программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Иностранный

язык для повседневного общения» и «Конфликтология». По результатам второго этапа формирующего эксперимента среднее значение индекса сформированности межличностного компонента выросло ($J=0.92$). Значительный прирост дали показатели «способность к межличностному общению» ($J=0.98$), «готовность к коммуникации на иностранном языке» ($J=0.95$). Студенты получили практический опыт межличностного общения в ходе производственных практик и решения конкретных производственных задач.

Таблица 10

Сформированность показателей межличностного компонента
в структуре готовности к профессиональной деятельности
специалиста интегративного профиля

Показатели	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		1 этап	2 этап
Знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики;	0.5	0.84	0.88
Способность к межличностному общению	0.52	0.72	0.98
Способность работать в команде	0.44	0.86	0.9
Способность к коммуникации на иностранном языке	0.35	0.71	0.95
Способность к проявлению толерантности	0.34	0.79	0.89
Средний балл	0.43	0.78	0.92

Итак, в процессе экспериментального обучения студенты приобретают способности к межличностным отношениям, переосмысливают уровень собственной коммуникативной компетенции, готовы работать в коллективе, устанавливая доверительный контакт с коллегами и ведя диалог с представителями других культур, владея навыками публичных выступлений.

Межличностный компонент в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

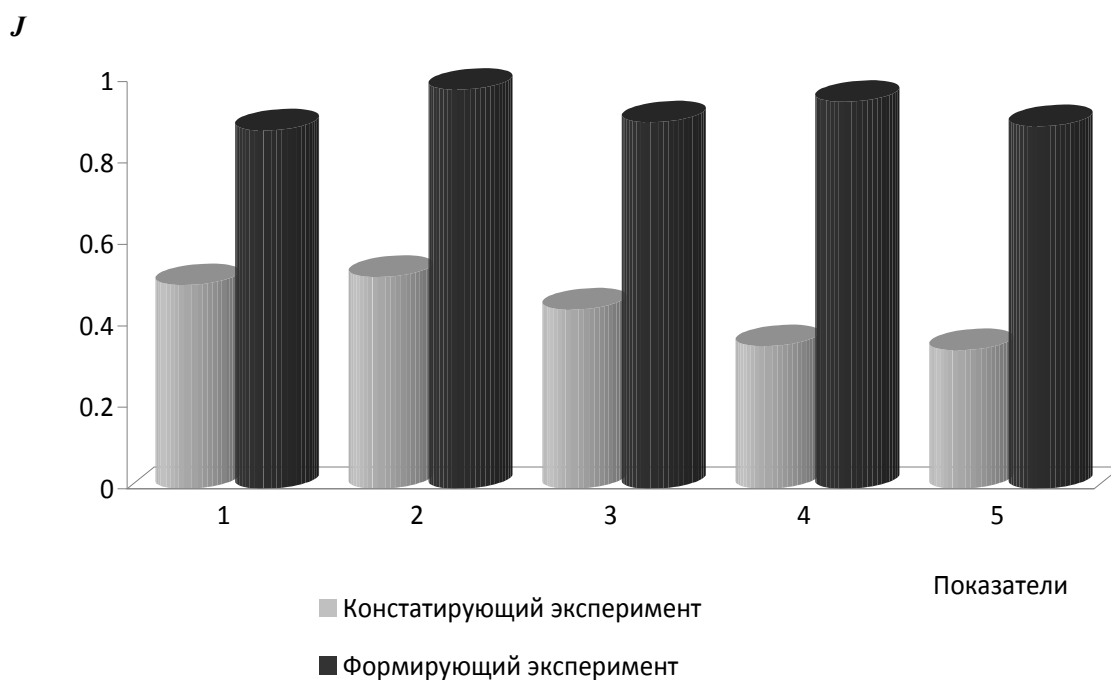


Рис. 3. Динамика показателей межличностного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Показатели: 1 – знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики; 2 – способность к межличностному общению; 3 – способность работать в команде; 4 – способность к коммуникации на иностранном языке; 5 – способность к проявлению толерантности

Среднее значение сформированности рефлексивного компонента по материалам констатирующего эксперимента составляет 0.2, что свидетельствует не только о недостаточно развитом самосознании и рефлексии, но о низкой профессиональной позиции, которая обусловлена развитием рефлексивных способностей. Наиболее значимыми для самореализации личности являются: способность критически оценивать свои достоинства и недостатки ($J=0.25$); способность к повышению квалификации ($J=0.22$); способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности ($J=0.11$). Все значения намного ниже нормы, что не спо-

способствует готовности к самообразованию и самореализации, к инновационной интегративной деятельности. В профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля важным становится процесс самопознания, креативного мышления, профессиональной инициативы, инициации профессиональных перемен. При развитии способностей к авторефлексии возникает новое самосознание, отражающее деятельность в условиях решения нестандартных профессиональных задач.

По результатам формирующего эксперимента (первый этап) среднее значение индекса возрастает до 0.59. Если по материалам констатирующего эксперимента большее значение имели показатели самооценки достоинств и недостатков, то после экспериментального изучения дисциплин «Тренинг рефлексивного самосознания» и «Повышение квалификации и переподготовка специалистов» возрастают значения показателей: «способность к повышению квалификации» ($J=0.64$); «способность к анализу своей профессиональной деятельности» ($J=0.65$); «знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния» ($J=0.57$).

На втором этапе формирующего эксперимента студенты, как правило, выбирают образовательные программы непрерывного образования направленные на освоение дополнительных профессиональных компетенций. Результаты исследования показывают, что освоение дополнительных профессиональных программ: «Медиация», «Рекламная и издательская деятельность» способствует значительному росту показателей рефлексивного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Данный факт можно объяснить креативным содержанием образовательных программ и инновационными технологиями и методами обучения, которые в них применяются (тренинги, эвристические вопросы).

J

Рефлексивный компонент в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

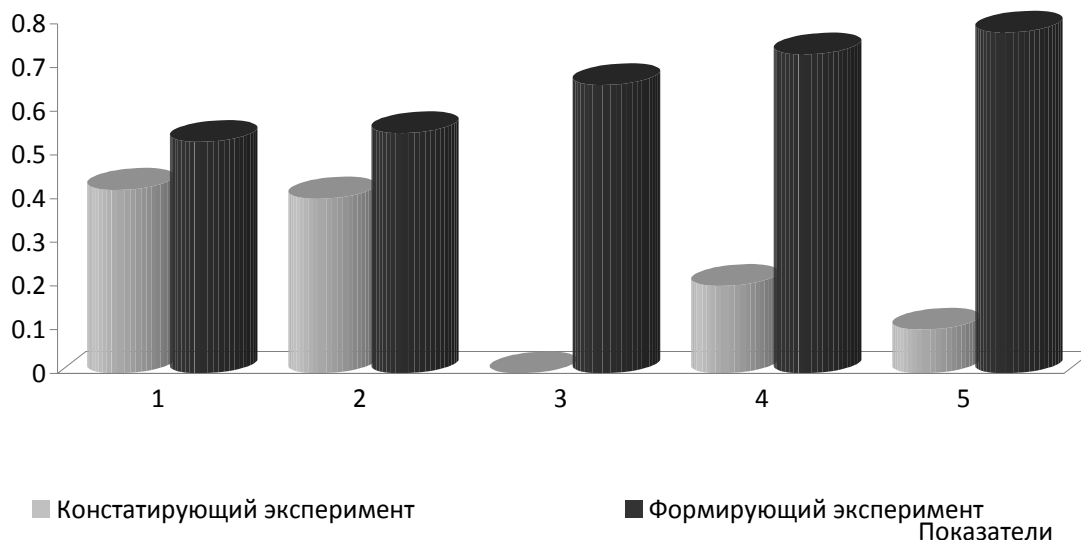


Рис. 4. Динамика показателей рефлексивного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Показатели: 1 – знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния; 2 – способность к повышению квалификации; 3 – способность к анализу своей профессиональной деятельности; 4 – способность критически оценивать свои достоинства и недостатки; 5 – способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности

Доминирующими становятся показатели «способность к повышению квалификации» ($J=0.75$) и «способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности» ($J=0.74$), что свидетельствует об осознании перспектив личностного роста и развитии способностей изменять профиль своей профессиональной деятельности и социальной адаптации.

Таблица 11

Сформированность показателей рефлексивного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Показатели	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		1 этап	2 этап
Знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;	0.42	0.57	0.63
Способность к повышению квалификации	0.22	0.64	0.75
Способность к анализу своей профессиональной деятельности	0.2	0.65	0.64
Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки	0.25	0.55	0.65
Способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности	0.11	0.54	0.74
Средний балл	0.2	0.59	0.68

Выявлено среднее значение индекса сформированности управленческо-предпринимательского компонента ($J=0.29$) по материалам констатирующего эксперимента. Наименее развитой является способность к внедрению технологических и продуктовых инноваций ($J=0.22$), что объясняется отсутствием знаний у студентов об управленческой и предпринимательской деятельности. Знание основ предпринимательской деятельности ($J=0.37$) оценивается выше за счет изучения базового курса учебного плана «Экономика».

Готовность к управленческо-предпринимательской деятельности формируется поэтапно: в ходе изучения дисциплин «Менеджмент и предпринимательство в профессиональной деятельности» и «Управление организацией» на первом этапе формирующего эксперимента развиваются показатели: «знание основ предпринимательской деятельности» ($J=0.58$) и

«способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта» ($J=0.54$).

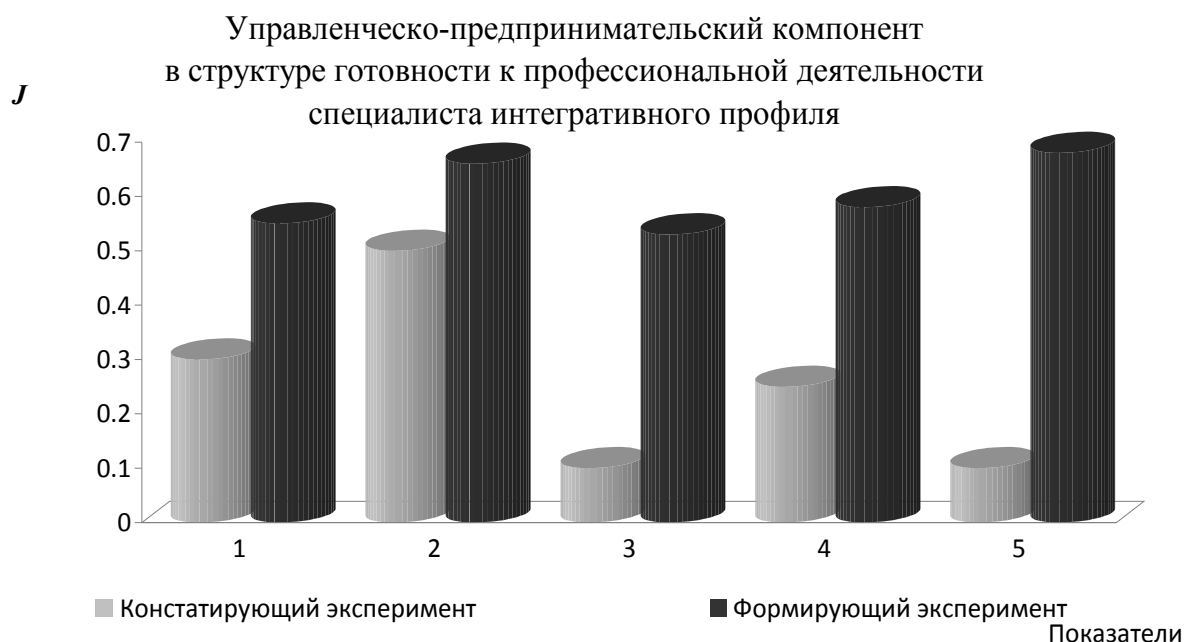


Рис. 5. Динамика показателей управленческо-предпринимательского компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Показатели: 1 – знание основ предпринимательской деятельности; 2 – способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность; 3 – способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта; 4 – способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели; 5 – способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций.

Развитие управленческо-предпринимательских способностей происходит за счет применения деловых игр, решения кейс-задач и практико-ориентированности учебных дисциплин. На втором этапе формирующего эксперимента при освоении дополнительных профессиональных программ «Предпринимательство и менеджмент», «Управление государственными и муниципальными учреждениями», «Менеджмент и бизнес в сфере экономики современного предприятия» содержание учебных дисциплин приоб-

ретает более конкретизированный и проблемный характер, а разработка проектов обеспечивает развитие способностей к анализу и управлению в нестандартных ситуациях. Так, на втором этапе формирующего эксперимента доминирующими становятся показатели «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность» ($J=0.8$); «способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели» ($J=0.71$); «способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций» ($J=0.75$). Рост данных показателей обусловлен пониманием специалистов необходимости быть готовым к управленческо-предпринимательской деятельности, так как успешная инновационная профессиональная деятельность, деятельность малых предприятий, корпораций, бизнес-сообществ и даже научно-исследовательских групп на современном этапе развития общества невозможна без реализации экономических процессов и инноваций.

Таблица 12

Сформированность показателей управленческо-предпринимательского компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля

Показатели	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		1 этап	2 этап
Знание основ предпринимательской деятельности	0.37	0.58	0.7
Способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность	0.27	0.46	0.8
Способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта	0.29	0.54	0.71
Способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели	0.3	0.52	0.71
Способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций	0.22	0.4	0.75
Средний балл	0.29	0.5	0.74

В ходе исследования выдвигалось предположение, что рынок труда требует специалиста, не только имеющего навыки работы с компьютером и техническими средствами профессиональной деятельности, но и способного ориентироваться в информационных потоках и быстро развивающихся информационных технологиях. Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности инструментального компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля: среднее значение индекса равно 0.36, а наибольшее значение имеет показатель «знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации» ($J=0.42$). Студенты достаточно хорошо владеют компьютером, но не имеют навыков создания информационных продуктов ($J=0.31$); у них слабо развита «способность к непрерывному освоению информационных технологий» ($J=0.36$).

По результатам первого этапа формирующего эксперимента среднее значение индекса инструментального компонента выросло ($J=0.62$), что позволяет сделать вывод о развитии показателей инструментального компонента: «знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации» ($J=0.69$); «способность применять информационные технологии для освоения профессиональной деятельности» ($J=0.64$); «способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности» ($J=0.63$). Результаты эксперимента показывают, что наибольший вклад в развитие показателей инструментального компонента на данном этапе вносит курс «Информационные средства профессиональной деятельности», а интерес к непрерывному освоению информационных технологий поддерживает учебная дисциплина «Основы Интернет».

На втором этапе формирующего эксперимента студенты включаются в проектную деятельность по созданию информационных продуктов, чему предшествует освоение следующих дополнительных профессиональных программ «Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий» и «Редакционно-издательская деятельность».

По итогам второго этапа формирующего эксперимента значительно возрастает среднее значение индекса ($J=0.82$), что подтверждает целесообразность выбранных дополнительных профессиональных программ. По результатам формирующего эксперимента в структуре инструментального

компонента доминирует «способность к непрерывному освоению информационных технологий» ($J=0.86$) и «способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности» ($J=0.82$), что указывает на творческий уровень развития инструментальных способностей.



Рис. 6. Динамика показателей инструментального компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Показатели: 1– знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации; 2 – способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности; 3 – способность к непрерывному освоению информационных технологий; 4 – способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности; 5 – способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности

Таблица 13

Сформированность показателей инструментального компонента
в структуре готовности к профессиональной деятельности
специалиста интегративного профиля

Показатели	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		1 этап	2 этап
Знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации;	0.42	0.69	0.82
Способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности	0.36	0.64	0.8
Способность к непрерывному освоению информационных технологий	0.36	0.59	0.86
Способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности	0.35	0.63	0.78
Способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности	0.31	0.55	0.82
Средний балл	0.36	0.62	0.82

Анализ данных позволяет сделать предположение, что существует корреляционная взаимосвязь между уровнем развития профессиональных компетенций (репродуктивный, продуктивный и творческий) и готовностью специалистов интегративного профиля к профессиональной деятельности. Так, меняется доминирующий показатель, свидетельствуя о смене профессиональных планов и объектов профессиональной деятельности. Рост значения ценностно-мотивационного компонента достигается доминированием показателя «потребность в развитии профессиональных способностей».

В процессе формирования межличностного компонента доминирующий показатель «способность к межличностному общению» не изменился, однако произошел его значительный прирост от 0.52 до 0.98, что указывает на лидирующую позицию навыков межличностного общения, адекватно запросам работодателей.

Сформированность рефлексивного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля свидетельствует о способностях преодолевать трудности, осознанно корректировать свою личность, проявлять профессиональную направленность. Доминирование показателя «способность к повышению своей квалификации» создает условия для развития инструментального, управленческо-предпринимательского и межличностного компонентов, что свидетельствует о целостности и интегративности структуры готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного образования.

Доминирование показателей «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность», «способность к непрерывному освоению информационных технологий» задает основу для формирования личности лидера, способного к непрерывному обучению и выполнению профессиональной деятельности в ситуации неопределенности. Такая траектория обучения отвечает образовательным результатам компетентностного обучения на основе федеральный государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов была установлена связь между компонентами готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, их компенсаторная роль за счет выделения доминирующих показателей.

В подтверждение эффективности реализации системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля был проведен корреляционный анализ. Корреляционный анализ (от лат. *correlatio* – соотношение) – многофакторный метод оценки исследуемых признаков или факторов, проводимый для подтверждения или опровержения гипотезы о статистической связи между несколькими зависимыми переменными. В педагогике как правило в качестве переменных могут выступать знания, умения, свойства, процессы, состояния и др. [142, с. 220, 272]. Корреляционный анализ может быть применим в случаях, когда экспериментальный подход затруднен, он позволяет получить экспертную информацию, основанную на многофакторных выборках [142, с. 482].

Таблица 14

Доминирующие показатели в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного образования

Компоненты готовности	Среднее значение индекса		Доминирующий показатель	
	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
Ценностно-мотивационный	0.28	0.77	Удовлетворенность организацией учебного процесса	Потребность в развитии профессиональных способностей
Межличностный	0.43	0.92	Способность к межличностному общению	Способность к межличностному общению
Рефлексивный	0.20	0.68	Знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния	Стремление к повышению квалификации
Управленческо-предпринимательский	0.32	0.75	Знание основ предпринимательской деятельности	Способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность
Инструментальный	0.36	0.82	Знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации	Способность к непрерывному освоению информационных технологий
Средний показатель	0.32	0.79		
Прирост	в 2.5 раз			

В нашем исследовании с помощью корреляционного анализа определялась взаимосвязь компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля для доказательства интегративности результативной характеристики. Были проанализированы связи между компонентами готовности специалиста интегра-

тивного профиля к профессиональной деятельности с помощью коэффициента корреляции Пирсона, который может принимать значения от -1 до $+1$; направления корреляционной связи определяются по знаку корреляции: «положительный знак» – связь прямая; «отрицательный знак» – связь обратная. Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции (от 0 до 1); значения, близкие к 0, означают отсутствие связи между переменными. Чем ближе значение коэффициента к 1, тем устойчивее связь [92; 155]. Анализ полученных данных проводился по матрицам констатирующего и формирующего экспериментов.

По результатам корреляционного анализа данных констатирующего эксперимента обнаружена связь ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов, которая выражается интересом к будущей профессии (1), профессиональной литературе и информации (3), обусловленным стремлением к повышению квалификации (12). В то же время саморазвитие связано с готовностью работать в команде, при её поддержке (8), с этой целью студент стремится к непрерывному освоению информационных технологий для общения в информационных сообществах (21, 23).

При этом «интерес к будущей профессии» (1) имеет наибольшее количество взаимосвязей (четыре) и опосредованно коррелирует со «способностью к анализу своей профессиональной деятельности» (13), «способностью находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность» (17) и «способностью использовать основные технические средства в профессиональной деятельности» (24). Таким образом, выявлена опосредованная взаимосвязь между ценностно-мотивационным и инструментальным компонентами. Корреляционный анализ показывает четыре взаимосвязи для знания основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации (21). При этом две связи достаточно слабые: «осознание ценности профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности» (4) и «способность применять информационные технологии для освоения профессиональной деятельности» (22). Данный показатель не коррелирует со «способностью создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности» (25). Таким образом, студенты видят необходимость применения компьютера для профессиональных целей и межличностного общения, но не ставят задачу его освоения как объекта профессиональной деятельности и решения инновационных профессиональных задач.

Не выявлены корреляционные связи управленческо-предпринимательского компонента: «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность» (17) коррелирует со «способностью к анализу своей профессиональной деятельности» (13) и «способностью применять основные технические средства в профессиональной деятельности» (22). «Способность осуществлять оперативное управление малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта» (18) коррелирует со «способностью работать в команде» (8), что указывает на наличие взаимосвязи межличностного и управленческо-предпринимательского компонентов.

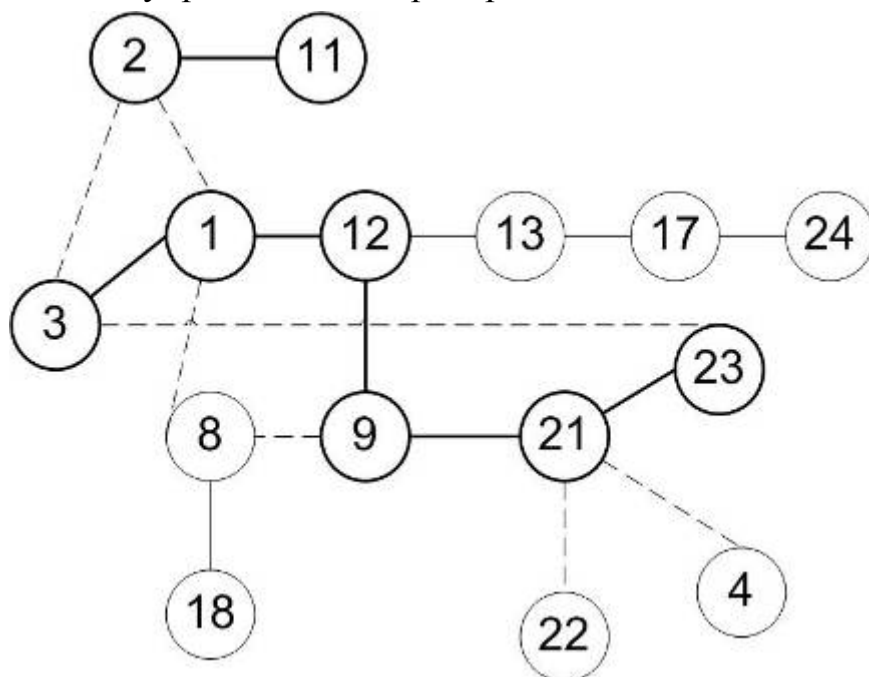


Рис. 7. Корреляционная плеяда по результатам констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента выявлена опосредованная связь ценностно-мотивационного компонента с инструментальным, управленческо-предпринимательским и межличностным компонентами. Для ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов ($R_{(ц-р)} = 0.58$), а также для межличностного и инструментального компонентов отмечено наличие прямых сильных взаимосвязей ($R_{(м-и)} = 0.67$).

Наибольшее количество значимых корреляционных связей (восемь) получил ценностно-мотивационный компонент, что свидетельствует о доминировании интереса к профессиональной деятельности и потребностей в карьерном развитии. Меньшее число корреляционных связей межличностного

ность к межличностному отношению (7), которые вырабатываются в ходе приобретения опыта коммуникации на иностранном языке (9) и работы в команде (8). Отмечается стремление к повышению своей квалификации (12) за счет способностей к самоанализу, самооценке, способностей адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности (15). Развивается способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность (17) и способность к внедрению технологических и продуктовых инноваций (20); проявляются способности использовать основные технические средства в профессиональной деятельности (24) и создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности (25).

Обнаруживаются значимые корреляционные связи между доминирующими показателями, что свидетельствует об их взаимообусловленности и компенсаторности. В итоге подтверждается интегративный характер готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, выявляется доминирующий характер межличностного компонента, давшего большее число значимых корреляционных связей (11) по сравнению со средним числом (7), что свидетельствует о доминировании коммуникативной деятельности специалистов интегративного профиля в ситуации инновационной профессиональной деятельности.

В ходе анализа корреляционной матрицы формирующего эксперимента выявлены дополнительные связи между следующими компонентами: ценностно-мотивационным и инструментальным ($R_{(ц-и)}=0.62$); ценностно-мотивационным и управленческо-предпринимательским ($R_{(ц-у)}=0.70$); межличностным и рефлексивным ($R_{(м-р)}=0.86$); рефлексивным и управленческо-предпринимательским ($R_{(ц-у)}=0.78$).

В итоге приходим к выводу, что данные проведенного корреляционного анализа доказывают возможности формирования компонентов готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля за счет компенсаторных возможностей показателей ее компонентов. По материалам констатирующего и формирующего экспериментов для уточнения скрытых взаимосвязей, акцентирующих внимание на показателях, требующих определенных средств их развития, был проведен факторный анализ. Общий дидактический фактор – это значительная причина, которая впитывает в себя несколько продуктогенных причин и может содержать несколько таких факторов [20].

Таблица 15

Взаимосвязь компонентов готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля
(по результатам корреляционного анализа)

Компоненты готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
Ценностно-мотивационный	↑	↑ ↑ ↑ ↑
Межличностный	↓ ↑	↓ ↑ ↓ ↑ ↓
Рефлексивный	↓	↓ ↑ ↓ ↑ ↓
Управленческо-предпринимательский		↓
Инструментальный	↓	↓ ↓

Значения коэффициентов корреляции

$R_{\text{(ценностно-мотивационный – межличностный)}}$	0.32	0.50
$R_{\text{(ценностно-мотивационный–рефлексивный)}}$	0.58	0.76
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – управленческо-предпринимательский)}}$	0.21	0.70
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – инструментальный)}}$	0.25	0.62
$R_{\text{(межличностный-рефлексивный)}}$	0.19	0.86
$R_{\text{(межличностный – управленческо-предпринимательский)}}$	-0.03	0.53
$R_{\text{(межличностный-инструментальный)}}$	0.67	0.74
$R_{\text{(рефлексивный-управленческо-предпринимательский-)}}$	0.1	0.78
$R_{\text{(рефлексивный-инструментальный)}}$	0.35	0.48
$R_{\text{(управленческо-предпринимательский-инструментальный)}}$	-0.04	0.38

Задачи факторного анализа состоят в том, чтобы разработать способы непротиворечивого выделения продуктивных причин и раскрыть механизм конструирования из них факторов. С помощью факторного анализа можно приступать к решению более сложных задач – установлению межфакторных связей, уточнению пределов действия педагогических закономерностей [20].

Основная модель факторного анализа имеет вид:

$$Y_j = a_{1j}F_1 + a_{2j}F_2 + a_{pj}F_p + d_jV_j, \quad (2)$$

где F_1, F_2, F_p – обобщающие факторы, обуславливающие систематическую вариацию и корреляционную связь между ними; a_{1j} – факторные нагрузки; V_j – характерные факторы, учитывающие вариацию, не объяснимую общими факторами.

Поскольку при анализе условий формирования готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля требуется рассмотреть множество показателей и провести их классификацию по обобщающим признакам. Наличие сильно коррелированных показателей указывает на возможность агрегатирования нескольких факторных показателей для исключения дублирования информации. Выделение наиболее информативных, влияющих на результат факторов в нашем исследовании проводилось с помощью факторного анализа [20].

Итак, по материалам констатирующего эксперимента выделено семь факторов, влияющих на формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Первый фактор выделил со значимыми весами показатели (среднее значение фактора – 0.214): 2 – «удовлетворенность организацией учебного процесса»; 6 – «знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики»; 11 – «знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния». Совокупность данных показателей позволяет интерпретировать этот фактор как фактор удовлетворенности обучением, поскольку наибольшее значение получил показатель 2 (0.592).

Второй фактор выделил со значимыми весами следующие показатели (среднее значение фактора – 0.468): 1 – «интерес к будущей профессии»; 3 – «интерес к профессиональной литературе и информации»; 8 – «способность работать в команде»; 16 – «знание основ предприниматель-

ской деятельности». Данный фактор интерпретируем как фактор заинтересованности в профессиональном обучении в силу значимости показателя 1 (0.671).

Третий фактор содержит показатели со значимыми весами (среднее значение – 0.542): 19 – «способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели»; 20 – «способность к внедрению технологических и продуктивных инноваций»; 22 – «способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности»; 24 – «способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности»; 4 – «ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности». Данный фактор интерпретируем как фактор технологической готовности к реализации профессиональной деятельности в силу значимости показателей 20, 22 и 24.

Четвертый фактор выделил со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.144) показатели: 25 – «способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности»; 13 – «способность к анализу своей профессиональной деятельности»; 17 – «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность». Данный фактор интерпретируем как фактор готовности к реализации инновационных процессов.

Пятый фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.323): 9 – «способность к коммуникации на иностранном языке»; 12 – «способность к повышению квалификации». Данный фактор интерпретируем как фактор готовности к саморазвитию: обоснованием является значимый вес показателя 12 (0.269).

Шестой фактор содержит показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.172): 10 – «способность к проявлению толерантности»; 14 – «способность критически оценивать свои достоинства и недостатки». Данный фактор интерпретируем как фактор готовности к рефлексивной деятельности – наиболее значимый вес имеет показатель 11 (0.059), раскрывающий суть рефлексии деятельности, обусловленной способностями к самооценке, самоанализу, саморазвитию.

Седьмой фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.587): 7 – «способность к межличностному общению»; 18 – «способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического

проекта»; 19 – «способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели»; 21 – «знание основ работы с компьютером как средством поиска и переработки информации». Данный фактор интерпретируем как фактор коммуникативной готовности в силу значимости показателя 7 (0.312).

По материалам формирующего эксперимента проведен факторный анализ, который выделил семь факторов (аналогично материалам констатирующего эксперимента). В первом факторе (среднее его значение – 0.312) значимыми являются показатели: 1 – «интерес к будущей профессии»; 3 – «интерес к профессиональной литературе и информации»; 16 – «знание основ предпринимательской деятельности»; 19 – «способность строить бизнес-процессы и организационно-управленческие модели». Интерпретируем данный фактор как фактор предпринимательской готовности к реализации профессиональной деятельности за счет наибольшего значения показателя 16 (0.270).

Второй фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.529): 4 – «ценность профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности»; 5 – «потребность в развитии профессиональных способностей»; 14 – «способность критически оценивать свои достоинства и недостатки»; 11 – «знание основ и методов эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния»; 24 – «способность использовать основные технические средства в профессиональной деятельности». Интерпретируем данный фактор как фактор готовности к профессиональной самореализации в силу значимости показателя 5 (0.412).

Третий фактор содержит показатели со значимыми весами (среднее значение – 0.644, адекватными содержанию показателей по материалам констатирующего эксперимента): 15 – «способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности»; 20 – «способность к внедрению технологических и продуктовых инноваций»; 22 – «способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности»; 25 – «способность создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности».

Сравнительный анализ факторных весов по показателям
проведенных экспериментов

Фактор	Вес	Фактор	Вес
Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент	
1. Удовлетворенность обучением	0.214	Предпринимательская готовность к реализации профессиональной деятельности	0.312
2. Заинтересованность в профессиональном обучении	0.468	Готовность к профессиональной самореализации	0.529
3. Технологическая готовность к реализации профессиональной деятельности	0.542	Инструментальная готовность к реализации инновационной профессиональной деятельности	0.644
4. Готовность к реализации инновационных процессов	0.144	Готовность к реализации инновационной деятельности	0.408
5. Готовность к саморазвитию	0.323	Готовность к рефлексивной деятельности и переобучению	0.222
6. Готовность к рефлексивной деятельности	0.172	Готовность к реализации управленческой деятельности	0.256
7. Коммуникативная деятельность	0.587	Готовности к профессиональному взаимодействию в международной сфере	0.605

Возросло его среднее значение (от 0.542 до 0.644), интерпретируем данный фактор как фактор инструментальной готовности к реализации инновационной профессиональной деятельности, который сохраняет свою значимость в силу сформированности способностей к деятельности в нестандартных ситуациях. Значимый вес имеет показатель (15) «способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности» (0.405), который закладывает основу для работы в условиях перемен.

Четвертый фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.408): 12 – «способность к повышению квалификации»; 15 – «способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности»; 17 – «способность находить организацион-

но-управленческие решения и нести за них ответственность»; 23 – «способность к непрерывному освоению информационных технологий». Итак, среднее значение фактора готовности к реализации инновационной деятельности возросло от 0.144 до 0.508. Совокупность показателей данного фактора вскрывает причины углубления мотивации на освоение средств реализации инновационных процессов, что объясняется применением отобранных нами средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля.

Уменьшилось среднее значение фактора готовности к саморазвитию (от 0.323 до 0.222), что свидетельствует о силе эффекта обучения в процессе непрерывного образования – объем освоенных образовательных программ адекватен самооценке готовности к рефлексивной деятельности. Пятый фактор выделил со значимыми весами признаки, которые объясняют рост значения фактора: 2 – «удовлетворение организацией учебного процесса»; 6 – «знание основ публичной речи, ведения дискуссии и полемики»; 8 – «готовность работать в команде»; 12 – «способность к повышению квалификации»; 13 – «способность к анализу своей профессиональной деятельности»; 23 – «способность к непрерывному освоению информационных технологий». Интерпретируем данный фактор как фактор готовности к рефлексивной деятельности и переобучению в силу значимости показателей 12 (0.403) и 13 (0.390).

Шестой фактор (среднее значение фактора – 0.256) свидетельствует практически о прежнем его уровне, однако качество показателей иное: 10 – «способность к проявлению толерантности»; 17 – «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность»; 18 – «способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта». Данный фактор самооценки интерпретируем как готовность к реализации управленческой деятельности. Фактор обусловлен выработкой умения выстраивать оптимальные стратегии управления в режиме реального времени и на перспективу; повышенной адаптивностью индивидуальных и групповых навыков; толерантностью в межличностных отношениях.

Седьмой фактор выделил показатели со значимыми весами (среднее значение фактора – 0.605), которые обеспечивают небольшой рост значения фактора от 0.587 до 0.605: 7 – «способность к межличностному общению»; 8 – «способность работать в команде»; 9 – «способность к коммуни-

кации на иностранном языке»; 18 – «способность оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта»; 21 – «знание основ работы с компьютером как средством поиска и передачи информации». Наибольшая значимость показателей 7 (0.421) и 9 (0.304) свидетельствует о том, что коммуникативные умения, приобретаемые в ходе обучения по дополнительным профессиональным программам, позволяют не только осуществлять оперативное управление малыми коллективами и группами, но и быть готовыми к коммуникации на иностранном языке. Он свидетельствует о приобретенных новообразованиях межличностного характера, способствующих эффективной международной деятельности. Приобретенные способности: к построению более сложных межличностных структур профессиональной деятельности в разнообразных многокритериальных средах; повышенная адаптивность индивидуальных и групповых навыков; умения выстраивать оптимальные стратегии управления в режиме реального времени и на перспективу; способности к анализу информации и принятию решений в кризисных условиях и при наличии жесткой конкуренции могут быть рассмотрены как метакомпетенции, а седьмой фактор как фактор готовности к профессиональному взаимодействию в международной сфере.

По результатам формирующего эксперимента подтвердилось предположение о возможностях развития всех компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля средствами инвариантных учебных курсов и вариативных дополнительных профессиональных программ студентов разных профессиональных направлений с учетом их индивидуальной траектории обучения.

Факторный анализ выявил значимые показатели (в самооценке студентов), обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, что подтверждает целесообразность разработки системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля с учетом принципов системного, деятельностного, интегративного, компетентностного, пространственного и средового подходов в условиях модернизации высшего профессионального образования.

По материалам формирующего эксперимента, обнаружена тенденция увеличения среднего значения факторных весов, что свидетельствует об

эффективности средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного образования.

Выводы

1. Разработанная в ходе исследования система системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля была апробирована на базе Самарского государственного университета. Методологическая основа системы представлена системным, деятельностным, компетентностным, интегративным, пространственным и средовым подходами. Структура системы представлена четырьмя взаимосвязанными элементами: целевым, содержательным, процессуальным и результативным. Целевой элемент выражает стратегию профессиональной подготовки специалиста к интегративной профессиональной деятельности. Содержательный элемент системы базируется на принципах средового и пространственного подходов и представлен интегрированным содержанием инвариантной части, включенной в систему высшего профессионального образования в рамках той или иной основной образовательной программы, и вариативной части, включенной в систему непрерывного профессионального образования в рамках дополнительных профессиональных программ. Инвариантная и вариативная части содержательного элемента системы моделируются на идеях и принципах системного, средового и пространственного подходов, позволяющих устранить пробелы в образовании и сохранить преемственность между этапами непрерывного образования. Применение принципов дополнительности и адаптивности интегративного подхода дает возможность выстраивания индивидуальной траектории подготовки специалиста интегративного профиля. Процессуальный элемент системы базируется на принципах деятельностного и компетентностного подхода и выражается интерактивными методами обучения, способствующими формированию готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Результативный элемент системы базируется на принципах компетентностного и интегративного подходов и представлен интеграцией компонентов готовности к профессиональной деятельности, динамика развития показателей которых свидетельствует об эффективности разработанной системы.

2. Констатирующий эксперимент, направленный на изучение сформированности показателей в структуре готовности, подтвердил логику теоретического поиска. Сравнительный анализ полученных результатов по выборкам и проверка их статистической значимости дал представление об исходном уровне сформированности показателей компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля: наиболее низкие значения показателей ценностно-мотивационного компонента говорят об отсутствии сформированных ценностей профессиональных знаний, а показатели рефлексивного компонента свидетельствует о недостаточном наличии у студентов развитого самосознания и рефлексии.

Наибольшее количество значимых корреляционных связей (восемь) получил ценностно-мотивационный компонент, что свидетельствует о доминировании интереса к профессиональной деятельности и потребностей в карьерном развитии. Меньшее число корреляционных связей межличностного и управленческо-предпринимательского компонентов подтверждает отсутствие у студентов опыта коллективной профессиональной деятельности.

Недостаточные показатели компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля выявили необходимость формирования у студентов профессиональной направленности с целью осознания перспектив личностного роста и развития способностей, что потребовало апробации разработанной теоретической модели системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, обеспечивающей развитие всех компонентов готовности.

3. По результатам формирующего эксперимента, который проводился в два этапа (на первом этапе в образовательном процессе реализовывалась инвариантная часть содержательного элемента системы, на втором этапе реализовывалась вариативная часть содержательного элемента системы), обнаружен значительный рост показателей по всем компонентам готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля.

В ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов установлена связь между компонентами готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, их компенсаторная роль за счет выделения доминирующих пока-

зателей («потребность в развитии профессиональных способностей»; «способность к межличностному общению»; «стремление к повышению квалификации»; «способность находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность»; «способность к непрерывному освоению информационных технологий»). О сформированной готовности специалиста интегративного профиля к профессиональной деятельности как интегративной характеристики личности свидетельствуют данные корреляционного анализа по материалам формирующего эксперимента. В ходе анализа корреляционной матрицы формирующего эксперимента выявлены дополнительные связи между: ценностно-мотивационным и инструментальным; ценностно-мотивационным и управленческо-предпринимательским; межличностным и рефлексивным; рефлексивным и управленческо-предпринимательским компонентами, что свидетельствует об их взаимообусловленности и компенсаторности. Наиболее значимые корреляционные связи обнаруживаются между показателями межличностного компонента, о доминировании коммуникативной деятельности специалистов интегративного профиля в ситуации инновационной профессиональной деятельности.

4. Факторный анализ результатов формирования готовности к профессиональной деятельности специалистов интегративного профиля показал развитие новых факторов (предпринимательская готовность к реализации профессиональной деятельности, инструментальная готовность к реализации инновационной профессиональной деятельности, готовность к реализации инновационной деятельности, готовность к профессиональному взаимодействию в международной сфере), которые могут быть рассмотрены как метакомпетенции – новообразования межличностного характера, способствующие переходу специалиста на новый уровень интеграции в инновационные сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, внедрение системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля показала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационное реформирование российской экономики предъявляет высокие требования к содержанию и педагогическому менеджменту профессионального образования, новые вызовы времени требуют от системы образования оперативной и эффективной модернизации образовательных учреждений и образовательных программ. Образовательный ландшафт России XXI века меняется, учебные заведения должны разрабатывать траектории обучения специалистов, которые помогают им адаптироваться к новым запросам экономики.

Мировой переход ведущих развитых стран к постиндустриальной экономика совпал с экономическими реформами России 1990-х годов, одновременно усложнился мир профессий, увеличился не только их спектр, но и типология в ряде сфер профессиональной деятельности приобрела более широкий характер. Обучение в вузе в течении пяти и более лет, изучение тонкости той или иной профессии не дают студенту уверенности в том, что соответствующая узкоспециализированная квалификация будет востребована рынком труда.

Работодателями фиксируется несоответствие профессиональной квалификации выпускников образовательных учреждений высшего образования перспективным требованиям инновационной экономики, из этого следует, что содержание программ профессионального образования недостаточно актуально. Как недостаток программ высшего образования в части формирования общекультурных компетенций, работодатели указывают на недостаточную подготовку к коммуникации и социальной адаптации в трудовых коллективах, слабую сформированность управленческих и предпринимательских навыков.

Способности специалиста к предпринимательской и управленческой деятельности в различных сферах профессиональной деятельности в обществе XXI века становятся важнейшими характеристиками конкурентноспособности и успешности человека, построение профессиональной траектории требует не только профессиональной, но и территориальной мобильности и становится нормой. Тотальная информатизация делает возможным совместно работать над одним продуктом людям, территориально удаленным друг от друга, профессии становятся более «свободными» и требуют интеграции профессиональных компетенций.

Социально-экономические изменения в обществе, демографические проблемы свидетельствуют об актуальности перехода к тенденциям непрерывного образования на протяжении всей жизни, а региональные рынки труда, ориентированные на инновационную экономику, требуют специалистов, способных работать в условиях интеграции нескольких сфер профессиональной деятельности. В основу концепции непрерывного образования ложится положение: современный специалист должен быть включен в непрерывный цикл обучения, он повышает свою квалификацию и проходит переподготовку на протяжении всего периода активной жизни.

В этих условиях особую роль призваны сыграть системы подготовки специалистов интегративного профиля, однако далеко не каждый вуз имеет такую систему, они должны создаваться на базе ведущих образовательных учреждений на основе междисциплинарного подхода и программ дополнительного профессионального образования. В условиях экономических и социальных изменений работодатели требуют от выпускников вузов новых профессионально значимых качеств, востребованных различными сферами деятельности. Целесообразность разработки модели специалиста интегративного профиля обусловлена требованиями к квалификационным характеристикам выпускников образовательных стандартов и запросами работодателей.

При определении результативной характеристики подготовки специалиста интегративного профиля следует учитывать специфику и особенности деятельности. Специфика деятельности заключается в интеграции в различные сферы деятельности. Особенностью деятельности специалиста интегративного профиля является то, что он работает с учетом условий регионального промышленно-экономического кластера. Подготовка специалиста интегративного профиля должна осуществляться с опорой на совокупность принципов системного, деятельностного, компетентностного, интегративного, пространственного и средового подходов, задающих стратегию обучения с учетом требований регионального рынка труда, возможностей среды образовательного учреждения, её развития и повышения качества профессионального образования. В ходе теоретического анализа пришли к выводу о том, что результат подготовки должен выражаться готовностью к профессиональной деятельности. Критерием сформированности компонентов в ее структуре является совокупность видов готовности, адекватно профессиональным сферам, в которые интегрируется специалист. Измерению подвергались показатели компонентов.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в разработке и апробировании содержания и средств формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Выборку составили студенты факультетов Самарского государственного университета, выпускники которых наиболее востребованы на рынке образовательных услуг: направление «Химия», «Биология», «Бизнес информатика», «Математические методы в экономике», «Филология».

По материалам констатирующего эксперимента было получено низкое значение индексов по совокупности показателей ценностно-мотивационного ($J=0.28$), межличностного ($J=0.43$), рефлексивного ($J=0.2$), управленческо-предпринимательского ($J=0.32$) и инструментального компонентов ($J=0.36$) в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля, что свидетельствует об отсутствии способностей к выполнению общекультурной и профессиональной деятельности; о среднем уровне коммуникативных способностей и недостаточном развитии самосознания и рефлексии. У студентов отсутствуют знания об управленческой и предпринимательской деятельности, не выработаны навыки создания информационных продуктов, что может затруднять их интеграцию в различные сферы деятельности.

Потребовалась разработка системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Она была представлена как часть общей системы, органично дополняя ее интегративным содержанием (вариативная и инвариантная части), активными формами и методами обучения в системе дополнительного образования. По результатам ее апробации отмечался рост значений показателей всех компонентов готовности к профессиональной деятельности при доминировании межличностного и инструментального компонентов.

Корреляционный анализ подтвердил интегративный характер готовности и эффективность разработанной системы формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля. Кроме того, по результатам формирующего эксперимента в ходе факторного анализа установлено, что студенты обнаруживают инструментальную готовность к реализации инновационной профессиональной деятельности и готовность к профессиональному взаимодействию в международной сфере, приобретенные способности свидетельствует о новообразованиях межличностного характера и более сложных межличностных структур, обеспечивающих возможности для интеграции в профессиональные сферы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, Б.В.Кузов. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 108 с.
2. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 44 с.
3. Андомин, О.В. Формирование корпоративной культуры преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Андомин Олег Владимирович. – Самара, 2010. – 19 с.
4. Андреев, А.А. Введение в интернет-образование / А.А. Андреев. – М.: ЛОГОС, 2003. – 76 с.
5. Анищенко, В.А. Принципы непрерывного профессионального образования / В.А. Анищенко // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 1. – С. 187–189.
6. Аношкина, В.Л. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
7. Байденко, В.И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Электронный ресурс] / В.И. Байденко // Режим доступа: http://www.rsuh.ru/binary/254378_98.1270543469.86113.pdf (дата обращения: 25.08.2014).
8. Байденко, В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода / В.И. Байденко. – М.: 2002. – 320 с.
9. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр ПКПС, 1998. – 56 с.
10. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
11. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионально-

го образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

12. Безлепкин, В.В. Дополнительное профессиональное образование: вчера, сегодня, завтра / В.В. Безлепкин, В.В. Власов, Р.Е. Мойсюк // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 134–142.

13. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

14. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студентов пед. вузов / В.П. Беспалько. – М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995. – 336 с.

15. Беспалько, В.П. Проблемы развития современных педагогических систем / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1980. – 172 с.

16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

17. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энциклопедия, 2002. – 168 с.

18. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2003. – 895 с.

19. Борисова, С.П. Система формирования готовности студентов-будущих экономистов к профессиональной деятельности / С.П. Борисова // Вестник СамГТУ. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2 (16). – С. 13–18.

20. Благуш, П. Факторный анализ с обобщениями: перевод с чешского Ю.А. Данилова / П. Благуш. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 248 с.

21. Бугаева, А.Л. Традиционная педагогическая культура как совокупность знаний, умений и навыков в воспитании / А.Л. Бугаева // Современный мир и образование: сб. науч. ст. – Самара: СГПУ, 2008. – С. 31–38.

22. Бутко, Е. Дополнительное образование в России. XXI век / Е. Бутко, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 3–10.

23. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

24. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологическо-

го семинара (Москва, 16 ноября 2004 г.) / А.А. Вербицкий. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

25. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

26. Веселовская, Н.С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки высококвалифицированного специалиста [Электронный ресурс] / Н.С. Веселовская // Повышение квалификации специалистов в условиях модернизации образования: интернет-конференция. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru> (дата обращения 12.05.2014).

27. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь / С.М. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 156 с.

28. Владиславцев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславцев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

29. Гарькин, В.П., Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В. Компетентностный подход: пути реализации / В.П. Гарькин, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова. – Самара: Универс – групп, 2008. – 258 с.

30. Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галкина Татьяна Энгерсовна. – Москва. 2011. – 40 с.

31. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара (Москва, 29 марта 2005 г.) / И.Г. Галямина. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

32. Гарафутдинова, Н.Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества ее подготовки / Н.Я. Гарафутдинова // Вестник Омского университета. – 1998. – Вып. 1. – С. 76–78.

33. Гвоздева, Н.М. Система повышения квалификации партийных и советских служащих в СССР: исторический экскурс / Н.М. Гвоздева // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2010. – № 3. – С. 28-33.

34. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 512 с.

35. Горохов, В.А. Основы непрерывного образования в СССР / В.А. Горохов, Л.А. Коханова. – М.: Высшая школа, 1987. – 284 с.

36. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТА–ДАНА, 2003. – 415 с.

37. Давыдов, М.В. Система дополнительного профессионального образования как одна из составляющих в становлении специалиста / М.В. Давыдов // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. № 1. – С. 199–201.

38. Даринский, А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16–25.

39. Дмитриенко, Н.А. Формирование конкурентоспособности личности / Н.А. Дмитриенко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 1 (7). – С. 88–92.

40. Доклад директора Департамента государственной политики в образовании И. Реморенко на совещании ректоров высших учебных заведений 28 января 2009 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/ruk/dir/remorenko/dok/5156/> (дата обращения 09.06.2009).

41. Дочкин, С.А. Модернизация дополнительного профессионального образования в условиях формирования информационного общества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Дочкин Сергей Александрович. – Кемерово, 2009. – 44 с.

42. Дудович, Д.Л. Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема / Д.Л. Дудович // Вестник СамГТУ. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2 (16). – С. 35–45.

43. Жарикова, Л.И. Генезис понятия «непрерывное образование» / Л.И. Жарикова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – С. 146–149.

44. Железнякова, О.М. Дополнительность принципов образовательного процесса / О.М. Железнякова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 44–51.

45. Железнякова, О.М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной техно-

логии / О.М. Железнякова // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 12. – С. 8–13.

46. Железнякова, О.М. Дополнительность как инновационный подход к классификации и выбору методов обучения / О.М. Железнякова // Инновации в образовании. – 2006. – № 12. – С. 46–54.

47. Железнякова, О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Железнякова Ольга Михайловна. – Ульяновск, 2008. – 41 с.

48. Железнякова, О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: монография / О.М. Железнякова. – Москва: «Флинта», 2012. – 350 с.

49. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Современная педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.

50. Зайцева, О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 106–109.

51. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования. – 1992. – № 11. – С. 3–33.

52. 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. – 40 с.

53. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

54. Зимняя, И.А. Общая культура и социально–профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

55. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, Университетская книга, 2007. – 490 с.

56. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

57. Осипенко, О.А. Интегративный подход к построению модели интеграции основного и дополнительного образования в высшей школе /

О.А. Осипенко, Н.И. Пак // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 183–192.

58. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.

59. Кадакин, В.В. Дополнительное образование как фактор карьерного роста современной молодежи / В.В. Кадакин, С.В. Кутняк // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 73–78.

60. Камышев, Э.Н. Потенциал принципа дополнительности в образовательной практике постиндустриального общества / Э.Н. Камышев // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. № 6. – С. 186–189.

61. Карачаровский, В.А. Непрерывное профессиональное образование как развивающая система / В.А. Карачаровский // Вестник ЮУрГУ. – 2005. – № 15. – С. 132–137.

62. Карпухина, Е.А. Работодатель и работник – новые требования и новые ожидания (небольшое предисловие к проведенным исследованиям) [Электронный ресурс] / Е.А. Карпухина // Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/105/684/1219/Predislovie.pdf> (дата обращения: 25.01.2013).

63. Квалификационная работа по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы»: методические рекомендации / сост. Т.И. Руднева, Н.В. Соловова. – Самара: Универс – групп, 2009. – 28 с.

64. Комарова, Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Комарова Юлия Александровна. – СПб., 2008. – 50 с.

65. Коменский Я.А. Избранное / пер. с чешского; сост., автор предисловия И.Д. Чесель. – М.: Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

66. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.

67. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnanonet.ru/docs/17779> (дата обращения: 14.03.2013).

68. Концепция непрерывного образования // Информатика и образование. – 1990. – № 1. – С. 3–43.

69. Концепция непрерывного образования. Утверждена Государственным комитетом СССР по народному образованию 18 марта 1989 г. // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. – 1989. – № 7. – С. 9–20.

70. Кобытов, В.А. Генезис дополнительного профессионального образования / В.А. Кобытов // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. — № 2. – С. 108–170.

71. Кобытов, В.А. История развития дополнительного профессионального образования / В.А. Кобытов, А.В. Семенихина // Педагогический журнал Башкартостана. – 2007. – № 3. – С. 72–85.

72. Краткий педагогический словарь / под ред. В. Секачева. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 140 с.

73. Кудинов, С.И. Системная модель самореализации личности / С.И. Кудинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 28–36.

74. Куриленко, Л.В. Инновационный подход к проблеме подготовки специалистов социальной сферы / Л.В. Куриленко // Актуальные проблемы современного социально-экономического развития. – Самара. – 2007. – С.74-78.

75. Куриленко, Л.В. Средовой подход к подготовке специалистов социальной работы: учебное пособие / Л.В. Куриленко. – Самара: Универс-групп, 2007. – 74 с.

76. Лавина, Т.А. Информационно-коммуникационная подготовка в системе непрерывного педагогического образования / Т.А. Лавина // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С. 41–49.

77. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: Ч. 1. / Г.В. Лаврентьев. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 347 с.

78. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ларионова Ирина Анатольевна. – Москва, 2009. – 45 с.

79. Левченко, В.В. Иностраный язык как средство формирования межкультурной компетентности: монография / В.В. Левченко, Д.Л. Дудович. – Самара: Издательство «Самарский университет, 2013. – 190 с.

80. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов: монография / В.В. Левченко; под

ред. Т.И. Рудневой. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 282 с.

81. Левченко, В.В. Интеграционные процессы в педагогической науке / В.В. Левченко // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 5/1 (55). – С. 157–165.

82. Левченко, В.В. Основа формирования современного специалиста в вузе: интегрированное обучение / В.В. Левченко // Наука и культура России: V Международная научно-практическая конференция: сб. науч. ст. – Самара: СамГАПС, 2008. – С. 218–225.

83. Левченко, В.В. Специфика профессиональной деятельности менеджера государственного и муниципального управления / В.В. Левченко, Е.А. Соколова // Вестник Самарского государственного университета. – 2011. – № 7 (88). – С. 151–154.

84. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник Университета Российской академии образования. – 2003. – № 1. – С. 36–68.

85. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Матушанский Григорий Ушеревич. – Калуга, 2003. – 44 с.

86. Махмурян, К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Махмурян Каринэ Степановна. – Москва, 2009. – 50 с.

87. Минина, Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н.М. Минина. – М.: Тезаурус, 1998. – 62 с.

88. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М.: АCADEMIA, 2005. – 428 с.

89. Морозова, Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России / Н.А. Морозова. – М.: МГУП, 2001. – 279 с.

90. Мухина Т.Г. Становление и развитие системы дополнительного высшего образования в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Мухина Татьяна Геннадьевна. – Н. Новгород, 2011. – 48 с.

91. Нагорных, Г.А. Повышение роли дополнительно профессионального образования в инновационном развитии региона / Г.А. Нагорных // Известия Российского гос. пед. университета. – 2009. – № 92. – С. 123–126.
92. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
93. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших пед. учебных заведений: в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
94. Нестеренко, В.М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов / В.М. Нестеренко. – Самара: СамГТУ, 2000. – 77 с.
95. Никишина, И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.
96. Николаева, С.В. Методологические подходы к организации дополнительного профессионального образования / С.В. Николаева // Вестник Самарского государственного университета. – 2011. – № 1/2 (82). – С. 187–192.
97. Николаева, С.В. Программы профессиональной переподготовки: интенсивные технологии обучения / С.В. Николаева // Стратегические цели вуза в условиях инновационной образовательной деятельности: сб. науч. тр. международной научно-методической конференции. – Самара: Изд-во «Универс – групп», 2011. – С.281–284.
98. Николаева, С.В. Модель специалиста интегративного профиля / С.В. Николаева // Вестник Самарского государственного университета. – 2013. – № 2 (103). – С. 160–164.
99. Никулина, И.В. Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы: монография / И.В. Никулина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 145 с.
100. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
101. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: АCADEMIA, 2001. – 270 с
102. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.

103. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван: Изд-во АН АРМССР, 1989. – 219 с.

104. Панина, Т.С. Интерактивное обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова // Образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 32–41.

105. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

106. Панкина, Г.В. Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования / Г.В. Панкина // Российское профессиональное образование. Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы II Всерос. конференции (Москва, 23–24 апреля 2009 г.) [Электронный ресурс]. – М., 2009. – Т. 2. – URZ: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml> (дата обращения: 17.09.2010).

107. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

108. Педагогика и психология высшей школы: уч. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 506 с.

109. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: АСАМЕМА, 2006. – 366 с.

110. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

111. Пидкасистый, П.И. Психолого–дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 354 с.

112. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1952. – 702 с.

113. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.

114. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М.: Изд-во Типография Тов-ва И.Д. Сытина, 1907. – 466 с.

115. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной программе содействия занятости населения в Российской Федерации на 1995 год» от 31 мая 1995 г. № 540. // СЗ РФ. – 1995. – № 24. – Ст. 2275.

116. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе содействия занятости населения Российской Федерации на 1996–1997 годы» от 8 мая 1996 г. № 570 в редакции от 3 января 1997 г. // СЗ РФ. – 1996. – № 20. – Ст. 2357.

117. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров» от 13 марта 1987 г. № 327. // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 24. – Ст. 85.

118. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О совершенствовании практики подготовки и переподготовки кадров для освоения новой техники и технологии в отраслях народного хозяйства» от 23 октября 1986 г. № 1300 с изменениями и дополнениями, внесенными постановлениями ЦК КПСС и Совета министров СССР от 3 августа 1988 г. № 953 от 30 марта 1990 г. – № 322.

119. Постникова, Е.В. Формирование умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов / Е.В. Постникова. – Самара: Офорт, 2007. – 172 с.

120. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

121. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю.П. Зиненко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.

122. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» от 3 сентября 2005 г. № 1340-р. // СЗ РФ. – 2005. – № 37. – Ст. 3752.

123. Руднева, Т.И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 250 с.

124. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие / Т.И. Руднева. – Самара: «Универс – групп», 2008. – 216 с.

125. Руднева, Т.И. Многоаспектность исследований в области профессиональной педагогики – закономерность новой образовательной парадигмы / Т.И. Руднева // Проблемы и перспективы профессиональной педагогики: сб. науч. ст. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008. – С. 256–262.

126. Руднева, Т.И. Готовность специалистов к соблюдению норм профессиональной этики / Т.И. Руднева, Н.О. Липатова, Н.В. Агеенко. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009. – 324 с.

127. Руднева, Т.И. Коммуникативная компетентность – категория профессиональной педагогики / Т.И. Руднева // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: сб. науч. тр. VI Международной научно-практической конференции. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – С. 35–41.

128. Руднева, Т.И. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики: коллективная монография / Т.И. Руднева, В.В. Левченко, Н.В. Соловова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013. – 164 с.

129. Рыбакина, Н.А. Интеграция идей компетентностного подхода и теории контекстного обучения как условие становления и развития непрерывного образования / Н.А. Рыбакина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. № 2-3. – С. 208–211.

130. Рыбакина, Н.А. Компетентностный подход как основа реализации непрерывного образования / Н.А. Рыбакина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. № 5/2. – С. 109–112.

131. Санько, А.М. Проектная деятельность студентов в системе непрерывного профессионального образования / А.М. Санько // сб. науч. тр. международной научно-методической конференции «Реализация инноваций в высшем профессиональном образовании». – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2010. – С. 189–191.

132. Санько, А.М. Социально-технологическая мобильность специалиста: монография / А.М. Санько. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. – 120 с.

133. Севостьянов, В.С. Непрерывное профессиональное образование / В.С. Севостьянов // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 108–112.

134. Сенашенко, В.С. Об основных направлениях обновления дополнительного профессионального образования / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 86–91.

135. Синякова, М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента / М.Г. Синякова

// Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 24–25.

136. Слостенин, В.А. Педагогика профессионального образования / В.А. Слостенин. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – С. 285–312.

137. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования / Авторы-составители: М.А.Лямзин, М.Т. Громкова – М.: ИРДПО, 2013.– 29 с.

138. Соловова, Н.В. Внедрение инновационных методов и технологий обучения: алгоритм, критерии и принципы / Н.В. Соловова, В.П. Гарькин, Т.И. Руднева // Реализация инноваций в высшем профессиональном образовании: сб. науч. тр. международной научно-методической конференции. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2010. – С. 206–213.

139. Соловова, Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Соловова Елена Николаевна. – М., 2004. – 45 с.

140. Соловова, Н.В. Процессный подход к управлению методической работой в вузе: монография / Н.В. Соловова. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2009. – 301 с.

141. Соловова, Н.В. Компетентностный подход: инновационные методы и технологии обучения: учебно-методическое пособие / Н.В. Соловова, С.В. Николаева. – Самара: «Универс-групп», 2009. – 137 с.

142. Соловова, Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: монография / Н.В. Соловова. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2012. – 547 с.

143. Соловова, Н.В. Методическое сопровождение программ дополнительного профессионального образования / Н.В. Соловова, В.П. Гарькин, Ю.А. Трапезникова // Научно-методическая конференция «Информационно-методическое обеспечение профессионального образования в условиях многоуровневой подготовки специалистов»: сборник статей. Самара: Универс-групп, 2007. – С. 116-120.

144. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под редакцией Н.В. Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. – 422 с.

145. Соловова, Н.В. Инновационные методы обучения и реализация компетентностного подхода / Н.В. Соловова, В.П. Гарькин, С.В. Николаева //

Межвузовская научно-методическая конференция «Инновационные технологии в образовательной деятельности вуза: опыт, проблемы, пути решения»: сборник научных статей. – Самара: Универс-групп, 2008. – С.133–140.

146. Соловова, Н.В. Инновационные методы обучения: компьютерная система «структура – свойство» / Н.В. Соловова, О.Ю. Калмыкова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2008. – № 12. – С.70–75.

147. Соловова, Н.В. Методическая служба вуза: проблемы и перспективы развития / Н.В. Соловова, С.В. Николаева // В мире научных открытий: сборник научных трудов II Всероссийской научной конференции «Научное творчество XXI века». – Красноярск, 2010. – № 4 (10). – Часть 18. – С. 64–66. – Режим доступа: <http://nkras.ru/articles/2010/1018/sod10182010.pdf>.

148. Сорокина, В.И. К вопросу о возможности применения принципа дополнительности в социогуманитарном познании / В.И. Сорокина // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 2. № 4. – С. 152-154.

149. Старикова, Л.Д. Дополнительное экономическое образование студентов вуза (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Старикова Людмила Дмитриевна. – Челябинск. 2009.

150. Стефановская, Т.А. Технологии обучения педагогики в вузе / Т.А. Стефановская. – М.: «Совершенство», 2000. – 258 с.

151. Стрекалова, Н.Б. Средства электронного обучения: учебное пособие для слушателей ФПК. / Н.Б. Стрекалова, Т.И. Руднева, Н.В. Соловова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013. – 52 с.

152. Стрекалова, Н.Б. Социологические исследования процесса информатизации высшего профессионального образования / Н.Б. Стрекалова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. – 2013. – №1 (19). – С.174 – 185.

153. Стрекалова, Н.Б. Управление учебной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза / Н.Б. Стрекалова // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. – 2013. – №2. (103). – С.175 – 180.

154. Сысоева, Е.Ю. Специфика преподавания курса «Личный и профессиональный имидж преподавателя вуза» в системе повышения квалификации / Е.Ю. Сысоева // PR в образовании. – 2010. – № 2. – С. 83–85.

155. Тарасов, С.Г. Основы применения математических методов в психологии / С.Г. Тарасов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 154 с.

156. Татарникова, А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / А.А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 299. – С.144–149.

157. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Темербекова Альбина Алексеевна. – М., 2009. – 42 с.

158. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

159. Троянская, С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С.Л. Троянская // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19–23.

160. Ушинский, К.Д. О народности в общественном образовании / К.Д. Ушинский // Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.

161. Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 35. – Ст. 4135.

162. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165984 (дата обращения 15.01.2014).

163. Фролова, С.Л. Об интеграции компетентностного и идеалоориентированного подходов к высшему образованию / С.Л. Фролова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С.39–41.

164. Халитова, С.А. Дополнительное профессиональное образование как социокультурный феномен / С.А. Халитова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 1 (13). – С. 139–143.

165. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm> (дата обращения 23.03.2013).

166. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

167. Черепанов, А.В. История становления компетентностного подхода в высшем образовании / А.В. Черепанов // Компетентностный подход: от идеи – к реализации: Электронный реферативный сборник Приложение к журналу «Совет ректоров». – 2008. – Вып. 15. № 7.

168. Чернова, Т.В. Дополнительное профессиональное образование и его роль в повышении качества подготовки менеджеров / Т.В. Чернова // Вестник Нижегородского университет. Сер.: Экономика и финансы. – 2002. – № 1. – С. 271–275.

169. Чоросова, О.М. Развитие полифункциональной национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов (на примере Республики Саха (Якутия)): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Чоросова Ольга Марковна. – Якутск, 2009. – 40 с.

170. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / сост.: А.Н. Чудинов [Электронный ресурс]. СПб, 1910. – 416 с. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/fwords/Specialist-34484.html> (дата обращения 07.08.2012)

171. Шагеева, Ф.Т. Адаптивное проектирование и реализация образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования инженерного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шагеева Фарида Тагировна. – Казань, 2009. – 36 с.

172. Шек, Г.Г. Средовый подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шек Генрих Генрихович. – Елец, 2001. – 148 с.

173. Шестак, Н.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н.В. Шестак, В.П. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 20–38.

174. Ширяева, В.А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы / В.А. Ширяева // Ученые записки Саратовского государственного университета. Сер.: Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 96–108.

175. Шленов, Ю. Непрерывное образование в России / Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 36–49.

176. Шумакова, А.В. Сравнительная характеристика пространственного и системного подхода в проектировании современного образователь-

ного процесса / А.В. Шумакова // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2006. – Т. 56. № 1. – С. 40–48.

177. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. URL: <http://www.tuning.unideusto.org//tuningeu> (date of access 04.05.2013).

178. Kerridge, I. A practical approach to assessing competence / I. Kerridge, M. Lowe // Student BMJ. – 1997. – V. 5. – P. 189–191.

179. White, S. A constraint-based approach to the description of competence / S. White, D. Sleeman // Lecture Notes in Computer Science. – 1999. – V. 1621. – P. 0291.

180. Gillian, F. A competence approach to the assessment of student placements / F. Gillian, T. Susanne // Education + Training. – 1996. – V. 38. – № 1. – P. 30–36.

181. Myers, Sh.S. A new approach to evaluation of competence / Sh.S. Myers // NASSP Bulletin. – 1959. – V. 43. – № 247. – P. 150–154.

182. Balkyte, A. Perception of competitiveness in the context of sustainable development: facets of «sustainable competitiveness» / A. Balkyte, M. Tvaronavičiene // Journal of Business Economics and Management. – 2010. – V. 11. – № 2. – P. 341–365.

ТЕЗАУРУС

1. **Непрерывное образование** – тенденция развития образования, реализуемая государственными и общественными учреждениями с учетом общественных и личных потребностей.

2. **Непрерывное профессиональное образование** – совокупность образовательных программ многоуровневой профессиональной подготовки, обеспечивающая взаимосвязь и преемственность содержания профессионального образования на всех его уровнях.

3. **Принцип дополнительности** – правило, ориентирующее на взаимодействие различного рода элементов, категорий, явлений и процессов результатом которого выступает полнота и целостность образовательного процесса.

4. **Дополнительное образование** – механизм реализации тенденции непрерывного образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании.

5. **Дополнительное профессиональное образование** – дополнительный компонент процесса непрерывного профессионального образования, направленный на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

6. **Дополнительная профессиональная программа** – средство повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обеспечивающее развитие общекультурных компетенций, необходимых для интеграции в профессиональные сферы, что сопровождается приобретением новой компетенции, необходимой для выполнения профессиональной деятельности, или приобретением новой квалификации.

7. **Специалист интегративного профиля** – личность, способная интегрироваться в различные сферы деятельности (в сферу профессиональ-

ной деятельности и в профессиональное пространство, в сферу управленческо-предпринимательской деятельности, сферу информационного пространства и коммуникационного взаимодействия), что позволяет ему быть конкурентноспособным на рынке труда, действенно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства, решать нестандартные профессиональные задачи, принимать на себя ответственность за результаты своего труда, постоянно совершенствуясь.

8. Система формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля – совокупность основных и дополнительных образовательных программ, реализуемых на основе принципов регулирования образовательного процесса с целью его подготовки к интеграции в различные сферы профессиональной деятельности. Система представляется целевым, содержательным, процессуальным, результативным компонентами.

9. Готовность к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля – интегративная характеристика личности, системообразующая ценностно-мотивационный, межличностный, рефлексивный, управленческо-предпринимательский, рефлексивный компоненты, показатели которых представлены общекультурными компетенциями адекватно сферам деятельности, интегрируясь в которые специалист проявляет готовность к решению профессиональных задач, к межличностному взаимодействию, к самообразованию и самореализации, к управленческой и предпринимательской деятельности, к применению инновационных информационных технологий.

Анкета

«Определение уровня специалиста интегративного профиля»

(самооценка)

Инструкция. Внимательно прочитайте каждый из приведенных ниже показателей и в выбранной Вами графе «критерии оценки» поставьте галочку:

[-1] – показатель проявляется в минимальной мере

[- 0,5] – показатель проявляется в небольшой мере

[0] – показатель проявляется в достаточной мере

[+0,5] – показатель проявляется в большой мере

[+1] – показатель проявляется в очень большой мере

№ п/п	Показатель	Критерии оценки				
		-1	-0,5	0	+0,5	+1
1.	Проявляю интерес к будущей профессии					
2.	Удовлетворен организацией учебного процесса					
3.	Проявляю интерес к профессиональной литературе и информации					
4.	Считаю, что профессиональные знания необходимы для успешной профессиональной деятельности					
5.	Испытываю потребность в развитии профессиональных способностей					
6.	Знаю основы публичной речи, ведения дискуссии и полемики					
7.	Способен к межличностному общению					
8.	Способен работать в команде					
9.	Способен к коммуникации на иностранном языке					
10.	Способен проявлять толерантность					
11.	Знаю основы и методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния					
12.	Способен к повышению квалификации					
13.	Способен к анализу своей профессиональной деятельности					

14.	Способен критически оценивать свои достоинства и недостатки					
15.	Способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности					
16.	Знаю основы предпринимательской деятельности					
17.	Способен находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность					
18.	Способен оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта					
19.	Способен строить бизнес-процессы и организационно-управленческие процессы					
20.	Способен к внедрению технологических и продуктивных инноваций					
21.	Знаю основы работы с компьютером как средством поиска и передачи информации					
22.	Способен применять информационные технологии для освоения профессиональной деятельности					
23.	Способен к непрерывному освоению информационных технологий					
24.	Способен использовать основные технические средства в профессиональной деятельности					
25.	Способен создавать информационные продукты для новых объектов профессиональной деятельности					

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Матрица данных для корреляционного анализа показателей в структуре готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля (констатирующий эксперимент)

№	X	B	F	M	GMU	BI	MM	Sr
X1	0,31	0,32	0,3	0,3	0,34	0,31	0,29	0,31
X 2	0,39	0,38	0,42	0,4	0,4	0,4	0,41	0,4
X 3	0,3	0,29	0,32	0,31	0,31	0,31	0,3	0,30
X 4	0,2	0,19	0,2	0,23	0,23	0,24	0,25	0,22
X 5	0,21	0,18	0,21	0,22	0,23	0,23	0,26	0,22
X 5a	0,28	0,27	0,29	0,29	0,302	0,29	0,30	0,29
X 6	0,53	0,42	0,37	0,24	0,61	0,4	0,42	0,5
X 7	0,5	0,43	0,45	0,46	0,32	0,4	0,44	0,52
X 8	0,48	0,54	0,59	0,34	0,41	0,46	0,48	0,44
X 9	0,28	0,36	0,36	0,1	0,35	0,26	0,32	0,35
X 10	0,2	0,11	0,3	0,19	0,2	0,2	0,2	0,34
X 10a	0,4	0,37	0,4	0,27	0,38	0,34	0,37	0,43
X 11	0,41	0,4	0,42	0,42	0,45	0,43	0,44	0,42
X 12	0,25	0,17	0,27	0,15	0,3	0,13	0,27	0,22
X 13	0,23	0,1	0,24	0,27	0,1	0,3	0,16	0,2
X 14	0,3	0,25	0,3	0,2	0,25	0,25	0,20	0,25
X 15	0,12	0,11	0,1	0,12	0,11	0,12	0,10	0,11
X 15a	0,26	0,21	0,27	0,23	0,24	0,25	0,23	0,20
X 16	0,3	0,2	0,25	0,3	0,54	0,55	0,45	0,37
X 17	0,26	0,36	0,32	0,2	0,1	0,4	0,25	0,27
X 18	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,33	0,29
X 19	0,3	0,34	0,29	0,25	0,31	0,3	0,31	0,3
X 20	0,21	0,21	0,15	0,17	0,25	0,2	0,35	0,22
X 20a	0,25	0,26	0,26	0,24	0,3	0,37	0,34	0,29
X 21	0,39	0,36	0,41	0,46	0,41	0,52	0,5	0,42
X 22	0,34	0,33	0,35	0,31	0,39	0,44	0,41	0,36
X 23	0,3	0,32	0,32	0,3	0,37	0,5	0,41	0,36
X 24	0,32	0,31	0,31	0,35	0,36	0,41	0,42	0,35
X 25	0,22	0,2	0,29	0,31	0,35	0,45	0,4	0,31
X 25a	0,31	0,30	0,33	0,34	0,37	0,46	0,41	0,36

Матрица данных для корреляционного анализа
показателей в структуре готовности к профессиональной деятельности
специалиста интегративного профиля
(формирующий эксперимент, 1 этап)

№	X	B	F	M	GMU	BI	MM	Sr 1 Этап
X1	0,69	0,68	0,72	0,75	0,71	0,69	0,7	0,7
X 2	0,52	0,51	0,6	0,57	0,58	0,54	0,53	0,55
X 3	0,75	0,74	0,77	0,77	0,78	0,76	0,75	0,76
X 4	0,49	0,45	0,78	0,68	0,6	0,61	0,62	0,6
X 5	0,61	0,65	0,67	0,68	0,68	0,61	0,62	0,64
X 5a	0,61	0,60	0,71	0,69	0,67	0,64	0,64	0,65
X 6	0,83	0,82	0,87	0,85	0,86	0,84	0,83	0,84
X 7	0,71	0,7	0,73	0,74	0,73	0,7	0,73	0,72
X 8	0,85	0,84	0,87	0,86	0,88	0,87	0,85	0,86
X 9	0,7	0,71	0,72	0,74	0,73	0,71	0,71	0,71
X 10	0,77	0,76	0,8	0,81	0,82	0,79	0,78	0,79
X 10a	0,77	0,77	0,80	0,80	0,80	0,78	0,78	0,78
X 11	0,57	0,58	0,59	0,58	0,6	0,52	0,54	0,57
X 12	0,65	0,61	0,68	0,67	0,69	0,61	0,62	0,64
X 13	0,65	0,62	0,67	0,68	0,69	0,65	0,64	0,65
X 14	0,55	0,57	0,55	0,56	0,55	0,54	0,54	0,55
X 15	0,52	0,53	0,54	0,55	0,56	0,54	0,54	0,54
X 15a	0,58	0,58	0,61	0,61	0,62	0,57	0,58	0,59
X 16	0,55	0,56	0,58	0,61	0,59	0,59	0,6	0,58
X 17	0,43	0,42	0,45	0,49	0,5	0,45	0,48	0,46
X 18	0,46	0,45	0,51	0,61	0,6	0,58	0,59	0,54
X 19	0,44	0,42	0,48	0,59	0,6	0,57	0,56	0,52
X 20	0,4	0,4	0,41	0,43	0,42	0,43	0,42	0,4
X 20a	0,46	0,45	0,49	0,55	0,542	0,524	0,53	0,5
X 21	0,65	0,62	0,69	0,7	0,71	0,74	0,73	0,69
X 22	0,6	0,58	0,63	0,68	0,67	0,69	0,67	0,64
X 23	0,57	0,56	0,57	0,6	0,59	0,66	0,58	0,59
X 24	0,6	0,57	0,62	0,65	0,64	0,69	0,66	0,63
X 25	0,52	0,51	0,54	0,55	0,55	0,62	0,59	0,55
X 25a	0,59	0,57	0,61	0,636	0,632	0,68	0,646	0,62

Матрица данных для корреляционного анализа
показателей в структуре готовности к профессиональной деятельности
специалиста интегративного профиля
(формирующий эксперимент, 2 этап)

№	X	B	F	M	GMU	BI	MM	Sr 1 Этап
X1	0,76	0,75	0,71	0,74	0,73	0,71	0,72	0,73
X 2	0,81	0,8	0,8	0,77	0,79	0,78	0,78	0,79
X 3	0,8	0,75	0,82	0,75	0,77	0,75	0,75	0,77
X 4	0,6	0,57	0,63	0,67	0,66	0,68	0,67	0,64
X 5	0,92	0,93	0,92	0,94	0,91	0,92	0,91	0,92
X 5a	0,78	0,76	0,78	0,77	0,77	0,77	0,77	0,77
X 6	0,86	0,85	0,92	0,91	0,93	0,84	0,86	0,88
X 7	0,97	0,96	0,98	0,99	0,99	0,98	0,99	0,98
X 8	0,9	0,88	0,89	0,92	0,93	0,91	0,9	0,90
X 9	0,92	0,91	0,98	0,97	0,97	0,93	0,94	0,95
X 10	0,9	0,91	0,89	0,91	0,94	0,85	0,84	0,89
X 10a	0,91	0,90	0,93	0,94	0,95	0,90	0,91	0,92
X 11	0,62	0,61	0,64	0,65	0,67	0,62	0,61	0,63
X 12	0,74	0,75	0,75	0,76	0,77	0,76	0,72	0,75
X 13	0,66	0,65	0,61	0,61	0,62	0,66	0,67	0,64
X 14	0,67	0,66	0,63	0,64	0,65	0,63	0,67	0,65
X 15	0,74	0,74	0,72	0,75	0,76	0,73	0,74	0,74
X 15a	0,69	0,68	0,67	0,68	0,694	0,68	0,68	0,68
X 16	0,7	0,71	0,71	0,74	0,73	0,72	0,72	0,7
X 17	0,79	0,78	0,82	0,84	0,85	0,81	0,79	0,8
X 18	0,68	0,7	0,72	0,73	0,75	0,72	0,73	0,71
X 19	0,71	0,7	0,69	0,73	0,72	0,74	0,72	0,71
X 20	0,75	0,72	0,74	0,77	0,76	0,78	0,76	0,75
X 20a	0,73	0,72	0,74	0,76	0,76	0,75	0,74	0,74
X 21	0,79	0,78	0,82	0,84	0,85	0,85	0,84	0,82
X 22	0,78	0,77	0,8	0,83	0,83	0,84	0,84	0,8
X 23	0,84	0,82	0,84	0,86	0,87	0,9	0,89	0,86
X 24	0,81	0,77	0,75	0,77	0,77	0,83	0,74	0,78
X 25	0,83	0,81	0,81	0,81	0,83	0,85	0,84	0,82
X 25a	0,81	0,79	0,80	0,82	0,83	0,85	0,83	0,82

Матрица корреляционного анализа показателей готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля
(констатирующий эксперимент)

	X2	X3	X4	X5	X5a	X6	X7	X8	X9	X10	X10a	X11	X12	X13	X14
X1	0.3617	-0.1103	0.3462	0.0290	0.4456	0.2954	0.0913	0.7516	0.7106	0.2378	-0.3971	-0.4594	0.6197	-0.7496	0.8940
X2		0.5480	-0.7269	-0.4951	0.3741	0.2663	0.5680	0.4987	0.0638	0.3391	0.5318	0.5617	-0.0399	-0.0844	0.2145
X3			0.6350	0.2133	0.6058	-0.0075	0.1502	0.5322	0.2140	0.8922	0.4166	0.2344	-0.1301	0.0634	-0.2055
X4				0.2219	0.7471	0.0197	0.3887	0.6338	0.1083	0.2447	0.3654	0.1569	0.0667	-0.3166	0.3828
X5					0.6917	-0.2942	-0.3967	0.0662	0.0732	0.0997	0.3201	-0.5560	-0.0268	-0.0314	-0.0096
X5a						-0.0513	0.0292	0.6503	0.3699	0.2942	0.3218	-0.3260	0.1166	-0.3223	-0.3605
X6							-0.4239	0.1692	-0.0767	-0.0767	0.7300	0.4588	0.7756	0.3497	-0.0932
X7								0.2394	-0.3311	-0.0902	-0.0201	0.1179	-0.5100	-0.4512	0.3880
X8									0.7366	0.2513	0.7561	-0.2688	0.4211	-0.6598	0.6442
X9										0.0849	0.8461	0.3055	0.7893	-0.6411	0.3751
X10											0.2585	0.2898	-0.3335	0.3146	-0.4954
X10a												0.1682	0.6703	-0.1555	0.2760
X11													-0.0834	0.6602	-0.5375
X12														-0.1370	0.3073
X13															-0.8132
X14															
X15															
X15a															
X16															
X17															
X18															
X19															
X20															
X20a															

	X15	X15a	X16	X17	X18	X19	X20	X20a	X21	X22	X23	X24	X25	X25a
X1	0.1446	0.1676	-0.5182	0.5411	0.3880	0.5175	0.5953	0.4312	-0.0158	0.2517	-0.1875	0.8788	0.7983	-0.5357
X2	-0.0886	0.1298	0.6300	0.2884	-0.7455	0.7300	0.0808	-0.2224	0.2012	-0.0032	-0.4669	0.2803	0.5547	-0.0532
X3	0.2995	0.1295	0.2436	0.1823	-0.3456	0.0184	0.2410	-0.1222	-0.2358	0.0387	-0.1669	-0.1774	0.1094	-0.2857
X4	0.3263	0.1892	0.2786	0.3353	-0.4077	0.4929	0.1801	0.1144	0.2894	0.1031	0	0.3667	0.5461	-0.1127
X5	0.1807	-0.0894	-0.3925	-0.1624	0.3260	-0.5099	0.0510	-0.0325	-0.2070	0.0148	0.3790	-0.2242	-0.3051	-0.0576
X5a	0.2479	0.5831	0.1676	0.1274	0.0914	0.0772	0.2806	0.2137	-0.1120	0.0624	0.1473	0.2093	0.2713	0.2501
X6	0.1555	0.8145	0	0.8177	-0.0439	0.6804	0.5831	0.7159	-0.6200	0.8299	0.1056	0.4261	0.4353	-0.5326
X7	-0.2877	0.5471	0.4698	-0.3636	-0.5793	0.2346	-0.2363	-0.5083	0.6894	-0.6323	-0.6726	0.0678	0.3329	0.2204
X8	0.4993	0.1945	-0.0328	0.4063	0.1447	0.4028	0.6680	0.4318	-0.1015	0.1907	-0.3560	0.6503	0.7755	0.6517
X9	0.4751	0.4867	-0.7116	0.1778	0.5120	0.3026	0.8933	0.7400	-0.6577	0.5740	-0.1079	0.6011	0.5967	-0.8907
X10	0.0587	-0.0450	0.2951	-0.0560	-0.3422	-0.2334	0.6786	-0.3485	-0.3624	-0.1379	-0.3026	-0.4951	-0.0187	-0.1684
X10a	0.3271	0.1901	-0.1494	0.7036	-0.0131	0.6480	0.8117	-0.0305	-0.5210	0.5583	-0.3203	0.5818	0.7471	0.6702
X11	-0.1874	0.3848	0.8340	0.3412	-0.8206	0.5041	-0.1822	-0.0851	-0.0211	0.2322	-0.1113	0.1864	0.0073	0.2026
X12	0.5933	0.8185	-0.5436	0.8635	0.4627	0.5173	0.7867	0.2756	-0.4848	0.8941	0.7544	0.7443	0.6039	-0.7017
X13	-0.2926	0.2933	0.4862	0.0837	-0.3575	-0.1232	-0.2609	-0.1759	0.4555	0.2491	0.3315	-0.6454	-0.5953	0.2287
X14	0.1896	-0.1369	-0.4062	0.0776	0.2866	0.3900	0.2985	0.0337	0.4095	-0.0822	-0.2585	0.7205	0.7167	-0.2340
X15		0.6237	-0.4998	0.6581	0.4019	0.0998	0.5605	0.3709	-0.1148	0.6082	0.3668	0.4826	0.4037	-0.4862
X15a			-0.0184	0.9260	0.0844	0.5364	0.5448	0.1011	0.4627	0.9740	0.4470	0.4556	0.3737	0.3517
X16				-0.1349	-0.9674	0.3073	-0.5397	0.3399	-0.2573	-0.2757	-0.2438	-0.3878	-0.1529	0.5358
X17					0.0428	0.6792	0.6688	0.8678	-0.2509	0.9373	0.2831	0.6280	0.6079	-0.5699
X18						-0.4106	0.3521	0.4759	-0.3372	0.2350	0.3326	0.2681	-0.0548	-0.3496
X19							0.3340	0.5249	0.0880	0.4688	-0.2057	0.7103	0.7791	-0.2361
X20								0.6810	-0.5762	0.6425	0	0.5489	0.6859	-0.5806
X20a									0.3877	0.5774	0.3199	0.7851	0.5741	-0.0421
X21										-0.5508	-0.1584	0.1768	0.0847	0.6347
X22											0.5123	0.4747	0.3778	-0.6613
X23												-0.0750	-0.2970	0.0794
X24													0.8671	-0.4392
X25														-0.6119

Матрица корреляционного анализа показателей готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля
(формирующий эксперимент)

	X2	X3	X4	X5	X5a	X6	X7	X8	X9	X10	X10a	X11	X12	X13	X14	
X1	-0.2828	0.7195	0.8650	0.8650	0.8643	0.8192	-0.0390	-0.2927	0.4359	0.4359	0.2865	-0.1457	0.1320	0.2807	-0.1836	
X2		0.2874	-0.1523	0.2684	0.1601	0.1495	0.6444	0.5601	0.4747	-0.0870	0.5204	0.8214	0.7556	-0.4993	0.3684	
X3			0.8250	0.5308	0.9332	0.8348	0.3993	0.2643	0.7653	-0.0824	0.6137	0.4647	0.3622	0.1221	0.0935	
X4				0.2714	0.8579	0.7403	0.3248	-0.0369	0.6075	0.1356	0.5265	0.1038	-0.0078	0.5594	-0.3948	
X5					0.6969	0.4736	-0.1709	0.1486	0.4920	0.0742	0.2249	0.2249	0.63892	-0.4914	0.3394	
X5a						0.8393	0.2432	0.1076	0.7272	0.0854	0.5533	0.3610	0.4131	0.0905	-0.0337	
X6							0.2266	0.0630	0.6352	0.2089	0.5858	0.0679	0.4823	0.1166	0.0740	
X7								0.3064	0.6081	-0.0341	0.7052	0.5753	0.2307	0.2706	-0.2229	
X8									0.5321	0.3060	0.6236	0.6599	0.4294	0.0868	0.0741	
X9										0.2810	0.9075	0.5568	0.4869	0.1908	-0.1043	
X10											0.5032	-0.1631	0.3125	0.2682	-0.5852	
X10a												0.5013	0.5176	0.2991	-0.2785	
X11													0.5304	-0.3334	0.1793	
X12														-0.6001	0.3285	
X13															-0.6930	
X14																
X15																
X15a																
X16																
X17																
X18																
X19																
X20																
X20a																
21																
22																
23																
24																
25																

	X15	X15a	X16	X17	X18	X19	X20	X20a	X21	X22	X23	X24	X25	X25a
X1	0.6833	0.3779	0.3875	0.3054	-0.1682	-0.1124	0.5775	0.3340	0.2095	-0.5577	0.0481	0.9088	0.0329	0.1133
X2	-0.1325	0.5612	-0.1268	0.6075	0.3873	0.0458	0.1377	0.3598	0.6623	0.4621	-0.0079	-0.0569	0.8022	0.7085
X3	0.7330	0.8381	0.3873	0.7584	0.1914	0.0767	0.6674	0.74081	0.6701	-0.1623	0.3202	0.6189	0.5866	0.6195
X4	0.8544	0.5956	0.3893	0.5142	-0.2373	0.3171	0.6821	0.5313	0.4174	-0.2129	0.3389	0.7392	0.3432	0.4341
X5	0.4240	0.5387	0.4552	0.4814	0.3003	-0.4689	0.5003	0.4998	0.5015	-0.4072	-0.5008	0.5585	0.0633	0.0188
X5a	0.7925	0.7703	0.4347	0.6823	0.0639	-0.0220	0.7525	0.6649	0.6295	-0.3137	0.0664	0.8082	0.4164	0.5438
X6	0.5141	0.5641	0.2535	0.5897	0.1057	-0.1613	0.5837	0.4830	0.2766	-0.2185	0.1212	0.8385	0.4237	0.4774
X7	0.1627	0.5166	0.0747	0.5835	-0.2118	0.6500	0.1491	0.3261	0.5901	0.5377	0.4758	0.1048	0.8568	0.8460
X8	0.3017	0.6467	0.0974	0.7350	0.4178	0.1526	0.4896	0.6805	0.3720	0.7384	-0.1389	-0.2186	0.5744	0.5388
X9	0.6617	0.8385	0.6342	0.9422	-0.0542	0.2675	0.6208	0.7924	0.6116	0.2930	0.0281	0.5348	0.6546	0.6572
X10	0.2844	0.0934	0.0547	0.2945	-0.3053	0.0108	0.5294	0.1187	-0.2441	0.4476	-0.5653	0.4055	0.0516	0.1040
X10a	0.5495	0.7685	0.3390	0.9156	-0.0786	0.3860	0.6531	0.6925	0.4800	0.5753	0.0218	0.4684	0.7789	0.7946
X11	0.2961	0.7863	0.0603	0.7089	0.3623	0.2192	0.4134	0.6151	0.9080	0.3758	0.0543	-0.0869	0.7547	0.6819
X12	0.0260	0.5240	-0.0698	0.6006	0.3923	-0.3898	0.4300	0.3482	0.4515	0.1726	-0.4390	0.4066	0.5456	0.4854
X13	0.4619	0.0322	0.2665	0.0654	-0.5214	0.7373	0.1856	0.1613	-0.2040	0.2136	0.3671	0.1850	0.0061	0.0992
X14	-0.4218	0.0431	-0.0415	-0.0214	0.7805	-0.5063	-0.3412	0.1062	0.0759	-0.3079	-0.0530	-0.2228	-0.0302	-0.1346
X15		0.7181	0.5203	0.6391	-0.1217	0.2918	0.8479	0.7307	0.4834	-0.0348	0.0526	0.5456	0.2652	0.3340
X15a			0.3219	0.9349	0.3329	0.2630	0.7795	0.9033	0.8238	0.2384	0.0488	0.3868	0.7457	0.7269
X16				0.4150	-0.2743	0.1282	0.1644	0.4895	0.1667	-0.1409	-0.0903	0.3355	-0.1102	-0.1084
X17					0.1899	0.2311	0.7259	0.8700	0.6816	0.4230	-0.0154	0.4039	0.7708	0.7595
X18						-0.2918	0.1156	0.4078	0.1997	-0.0354	-0.1694	-0.2193	0.1659	0.0743
X19							0.0951	0.3024	0.2438	0.4822	0.3674	-0.1129	0.3651	0.3684
X20								0.7105	0.4986	0.1485	-0.2068	0.5855	0.4475	0.4954
X20a									0.6078	0.2310	-0.0596	0.2988	0.5179	0.5490
21										0.0688	0.1757	0.2090	0.7126	0.6696
22											-0.0083	-0.3579	0.5445	0.5285
23												-0.1765	0.3450	0.4086
24													0.1634	0.2187
25														0.9869

Данные факторного анализа по материалам
констатирующего эксперимента

Rotation:	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5	PC6	PC7
X1	0.0533677070	0.671971608	0.2114372406	0.11641051	0.012423281	0.03206914	0.003759568
X2	0.0925097977	-0.0947805155	0.0642534258	0.18093069	0.002483103	0.03561399	0.039285614
X3	0.0390888453	-0.0629699108	0.2246754440	0.38388650	0.002349440	0.01526358	0.024021832
X4	0.0416809822	-0.1428201334	0.0969637734	0.25501213	0.029364225	0.02001896	0.014267246
X5	0.0067134107	-0.0875197934	0.3555038523	0.39750599	0.026519218	0.01156440	0.039734488
X5a	0.0487793971	-0.0983540076	0.0803924508	0.21049382	0.025480615	0.04138900	0.010406538
X6	0.0617883055	-0.1152036838	0.3500399269	0.05501973	0.034628915	0.01623115	0.020243334
X7	0.0461165663	-0.1203589191	0.2084139880	0.08002670	0.048933229	0.03014641	0.312448918
X8	0.0171645288	-0.0643781377	0.2404535557	0.15052141	0.051266999	0.02407544	0.001691353
X9	0.0439802884	-0.0847935147	0.0442964472	0.01601650	0.053404392	0.00206659	0.039989759
X10	0.0002992117	-0.0825266871	0.4987343180	0.27225442	0.039551501	0.06824173	0.028840879
X10a	0.0131521557	-0.0904630428	0.0125914413	0.06607596	0.022559243	0.01800402	0.029481785
X11	0.0597472383	-0.0790463162	0.1192145871	0.08058361	0.018912962	0.05930508	0.004273736
X12	0.0322384625	-0.0814527122	0.1265475061	0.18524736	0.269815688	0.04115744	0.021855934
X13	0.0482392226	-0.0943974945	0.0498852760	0.04222691	0.029785981	0.00784202	0.041976407
X14	0.0296686429	-0.1144101355	0.2257752124	0.10553983	0.014067303	0.04479447	0.046229494
X15	0.0310408497	-0.1030217459	0.0204957890	0.01038571	0.013279100	0.00961460	0.038931043
X15a	0.0411430876	-0.1262532513	0.1070830369	0.01141972	0.052827883	0.03124297	0.014227004
X16	0.0532383109	-0.0763587711	0.0383159187	0.11068441	0.035826288	0.04017513	0.032936666
X17	0.0299473654	-0.0944609089	0.1718637881	0.02534997	0.049220496	0.02820569	0.032609444
X18	0.0311485605	-0.0876145601	0.0482474617	0.48789666	0.049657023	0.01803269	0.017957939
X19	0.0522710541	-0.1993549689	0.0986257393	0.01327355	0.029908297	0.02787497	0.048597342
X20	0.0214100382	-0.1139952435	0.0116601407	0.04436779	0.040755862	0.02542303	0.043881211
X20a	0.0453440829	-0.1009715232	0.0525695479	0.09582074	0.033888186	0.01585806	0.009567778
X21	0.0323172424	-0.1494370794	0.1406221727	0.05590895	0.015417951	0.02298006	0.108158864
X22	0.0131623875	-0.1186830894	0.1961083407	0.06630392	0.015079604	0.01477004	0.002090305
X23	0.0072075015	-0.0979138650	0.3195624413	0.04297185	0.006899851	0.00913617	0.022881137
X24	0.0271269295	-0.0811855204	0.1387429971	0.16051743	0.014570056	0.01932239	0.039545198
X25	0.0218961547	-0.0965202467	0.2369680273	0.07687441	0.029422561	0.00683678	0.038066705
X25a	0.0450967566	-0.0811026065	0.0713113510	0.22935091	0.046319779	0.03677356	0.037557452
Xzn	0.2140453415	0.4682647884	0.5421009912	0.14445129	0.323220080	0.17234128	0.587163063

Данные факторного анализа по материалам формирующего эксперимента

Rotation:	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5	PC6	PC7
X1	0.0133677070	0.0071971608	0.0414372406	0.00641051	-0.362423281	0.02206914	-0.073759568
X2	0.0015097977	0.0047805155	0.0042534258	0.01093069	-0.422483103	0.01561399	-0.109285614
X3	0.0261682695	0.0089699108	0.0146754440	0.04388650	-0.502349440	0.00526358	-0.294021832
X4	0.0016809822	0.0221030229	0.0493258625	0.01501213	-0.499364225	0.03001896	-0.014267246
X5	0.0007134107	0.4125197934	0.0455038523	0.02750599	-0.276519218	0.02156440	-0.089734488
X5a	0.0017793971	0.0183540076	0.0103924508	0.03049382	-0.365480615	0.01138900	-0.170406538
X6	0.0018623462	0.0152036838	0.0200399269	0.04501973	-0.134628915	0.00623115	-0.140243334
X7	0.0021165663	0.0203589191	0.0384139880	0.03002670	-0.518933229	0.03014641	0.3421448918
X8	0.0001645288	0.0143781377	0.0404535557	0.01052141	-0.101266999	0.01407544	-0.300691353
X9	0.0019802884	0.0147935147	0.0442964472	0.01601650	-0.680639563	0.00206659	0.304989759
X10	0.0002992117	0.0125266871	0.0587343180	0.02225442	-0.439551501	0.0401029	-0.278840879
X10a	0.0021521557	0.0704630428	0.0125914413	0.02607596	-0.412559243	0.00800402	-0.149481785
X11	0.0011472383	0.0390463162	0.0392145871	0.03058361	-0.518912962	0.02930508	-0.004273736
X12	0.0020384625	0.0014527122	0.0265475061	0.05921988	0.403815688	0.03515744	-0.021855934
X13	0.0172392226	0.0043974945	0.0498852760	0.04222691	0.390785981	0.03784202	-0.051976407
X14	0.0006686429	0.0344101355	0.0257752124	0.03553983	-0.554067303	0.01836917	-0.046229494
X15	0.0010408497	0.0030217459	0.0204957890	0.21038571	-0.763279100	0.02961460	-0.058931043
X15a	0.0011430876	0.0202532513	0.4050830369	0.01141972	-0.872827883	0.03124297	-0.044227004
X16	0.2702383109	0.0207352511	0.0383159187	0.01068441	-0.635826288	0.04017513	-0.032936666
X17	0.0019473654	0.0014609089	0.0318637881	0.05587385	-0.309220496	0.14820569	-0.092609444
X18	0.0111485605	0.0076145601	0.0482474617	0.00789666	-0.499657023	0.06803269	-0.0203451568
X19	0.0022710541	0.0093549689	0.0066257393	0.01327355	-0.599908297	0.03787497	-0.007079917
X20	0.0014100382	0.0139952435	0.1016601407	0.02436779	0.470755862	0.02542303	-0.143881211
X20a	0.0013440829	0.0009715232	0.0525695479	0.04582074	-0.393888186	0.01585806	-0.089567778
X21	0.0013172424	0.0194370794	0.0606221727	0.03590895	-0.465417951	0.00298006	-0.021158864
X22	0.0011623875	0.0186830894	0.0501083407	0.03630392	-0.565079604	0.01477004	-0.002090305
X23	0.0002075015	0.0079138650	0.0035624413	0.08297185	-0.214002572	0.01913617	-0.352881137
X24	0.0011269295	0.0211855204	0.0047429971	0.00051743	-0.224570056	0.02932239	-0.039545198
X25	0.0018961547	0.0215202467	0.0767356409	0.00687441	-0.229422561	0.02683678	-0.238066705
X25a	0.0020967566	0.0111026065	0.0513113510	0.02935091	-0.866319779	0.03677356	-0.377557452
Xzn	0.3120453415	0.5292647884	0.6441009912	0.40845129	0.222220080	0.25634128	0.60563063

**Трудоустройство выпускников
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Самарский государственный университет»
на предприятиях Самарской области**

№ п/п	Направление подготовки / Количество выпускников вуза, трудоустроившихся на предприятии, в организации, %	Отрасли														Всего, %							
		Авиацнонно-космическая	Автомобильная	Газовая	Нефтедобывающая	Нефтеперерабатывающая	Электронперетика	Машиностроение и металлообработка	Химическая и нефтехимическая	Производство строительных материалов	Строительство	Торговля	Транспорт и связь	Добыча полезных ископаемых	Сельское и лесное хозяйство		Финансы и услуги	Образование	Здравоохранение	Культура и искусство	Государственное управление	Другие отрасли	
1	Химия	1		7	20	15	2	12									25	9				1	100
2	Биология								10								28	6				2	100
3	Филология		2	1		1	2										21		35				98
4	Менеджмент	1	2			2	1		7	3	20	11					11	12	13	10			95
5	ГМУ	4	3				2		3	4	3	6					27	12	4	17		6	97
6	Бизнес- информатика	5	2		5	3	2	4	2	4	2	7					24	10	10	13		7	100
7	Математические методы в экономике	3	3		4		1	3		5	10	5					26	21		15		1	100

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВПО "Самарский государственный университет"

Утверждаю

И.о. ректора " " 20 г. Андрончев И.К.

РАБОЧИЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

подготовки бакалавров

План одобрен Ученым советом вуза
Протокол № 1
29.08.2014

020400.62

форма обучения: очная

подготовки бакалавра

по профессионально-образовательной программе

направления 020400.62 Биология

Профиль общий

Кафедра: Зоологии, генетики и общей экологии
Факультет: Биологический

Квалификация	Срок обучения	Год начала подготовки
бакалавр	4г	2010
		101
		Образовательный стандарт
		04.02.2010

Согласовано

И.о. проректора по учебной работе

Начальник УМУ

Декан

/ Гарькин В.П./

/ Соловова Н.В./

/ Рытов Г.П./

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ Учебный план бакалавров '020400_62-10-234-3518.rpt.xml', код направления 020400, год начала подготовки 2010

Индекс	Наименование	Формируемые компетенции																	
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14					
Б1	Гуманитарный, социальный и экономический цикл	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-9	ПК-10	ПК-12	ПК-14						
		ПК-16	ПК-17	ПК-21	ПК-22	ПК-23													
		ОК-10	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16													
		ОК-2	ОК-3	ОК-7	ОК-9	ОК-10	ОК-14	ОК-15	ОК-16										
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ПК-9	ПК-13	ПК-2								
		ОК-1	ОК-4	ОК-7	ПК-1	ПК-2													
		ОК-1	ОК-3	ОК-4	ОК-7	ОК-18	ПК-14	ПК-22	ПК-23										
		ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-7	ОК-14	ОК-16	ПК-2	ПК-3	ПК-12									
		ОК-3	ОК-7	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-16	ПК-2										
		ОК-2	ОК-4	ОК-7	ОК-10	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18										
		ОК-3	ОК-7	ОК-14	ОК-15	ОК-16													
		ОК-2	ОК-4	ОК-7	ОК-10	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18										
		ОК-3	ОК-7	ОК-14	ОК-15	ОК-16													
		ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-7	ОК-10	ОК-14	ОК-15	ОК-16										
		ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-9	ОК-14	ОК-15	ОК-16										
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-12	ОК-13	ОК-16	ПК-2	ПК-9	ПК-17									
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-12	ОК-13	ОК-16	ПК-2	ПК-9	ПК-17									
ОК-1	ОК-3	ОК-4	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ПК-1	ПК-3	ПК-4											
ОК-3	ОК-7	ОК-10	ПК-12	ПК-21															
Б2	Математический и естественнонаучный цикл	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-11						
		ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ОК-23	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5						
		ПК-6	ПК-7	ПК-9	ПК-12	ПК-14	ПК-15	ПК-16	ПК-19										
		ОК-3	ОК-6	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-19												
		ОК-3	ОК-6	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-4									
		ОК-3	ОК-6	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-1									
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16									
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16									
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16									
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-10	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16									
		ОК-1	ОК-3	ОК-4	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-12	ОК-14	ОК-15									
		ОК-3	ОК-6	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ПК-1									
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ПК-15	ПК-16	ПК-19												
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2									
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-14	ОК-16									
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1									
		ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16									
ОК-3	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ПК-4	ПК-5	ПК-9											
ОК-23	ОК-6	ПК-4	ПК-15	ПК-19															
ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-3	ПК-6													

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ Учебный план бакалавров '020400_62-10-234-3518.plm.xml', код направления 020400, год начала подготовки 2010

Индекс	Наименование	формируемые компетенции														
		ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-12	ПК-19	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-17	ОК-18	ОК-19	ОК-20
Б3.В.ОД.7	Математическое моделирование биологических процессов	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-12	ПК-19										
Б3.В.ОД.8	Компьютерный практикум	ОК-3	ОК-5	ОК-6	ОК-8	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14						
Б3.В.ДВ.1.1	Санитарная гидробиология	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-5						
Б3.В.ДВ.1.2	Антропология	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ПК-1	ПК-9	ПК-12									
Б3.В.ДВ.2.1	Зоогеография	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ПК-1	ПК-9	ПК-12									
Б3.В.ДВ.2.2	Природа России	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-18	ПК-1	ПК-9						
Б3.В.ДВ.3.1	Нейрохимия	ОК-4	ОК-6	ОК-9	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-15	ПК-2						
Б3.В.ДВ.3.2	Нейрофармакология	ОК-4	ОК-6	ОК-9	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ПК-2						
Б3.В.ДВ.4.1	Радимология	ОК-4	ОК-14	ОК-18	ПК-14	ПК-1	ПК-6	ПК-12								
Б3.В.ДВ.4.2	Управление биологическими системами	ОК-1	ОК-6	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-15									
Б3	Профессиональный цикл	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15
		ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-17	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4			
		ПК-5	ПК-6	ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	ПК-11	ПК-12	ПК-13	ПК-14	ПК-15				
		ПК-17	ПК-19	ПК-20	ПК-21											
Б3.Б.1	Науки о биологическом многообразии (ботаника)	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-5						
Б3.Б.2	Науки о биологическом многообразии (зоология)	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-5						
Б3.Б.3	Биология клетки (биохимия и молекулярная биология)	ОК-1	ОК-3	ОК-12	ОК-17	ОК-18	ПК-2	ПК-4	ПК-5	ПК-17						
Б3.Б.4	Биология человека (анатомия человека)	ОК-1	ОК-3	ОК-4	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-3						
Б3.Б.5	Биология клетки (цитология и гистология)	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-9	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ОК-18					
Б3.Б.6	Генетика	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-3	ПК-5	ПК-6						
Б3.Б.7	Безопасность жизнедеятельности	ОК-1	ОК-3	ОК-5	ОК-8	ОК-9	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-17						
Б3.Б.8	Науки о биологическом многообразии (микробиология и вирусология)	ОК-3	ПК-1	ПК-2	ПК-4	ПК-5	ПК-6	ПК-15	ПК-20							
Б3.Б.9	Физиология (физиология человека и животных)	ОК-4	ОК-9	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ПК-2	ПК-5	ПК-15	ПК-19						
Б3.Б.10	Физиология (физиология растений)	ОК-1	ОК-6	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-3	ПК-5	ПК-9	ПК-17						
Б3.Б.11	Физиология (основы иммунологии)	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-12	ОК-14	ОК-15						
Б3.Б.12	Биология клетки (биофизика)	ОК-1	ОК-6	ОК-12	ОК-15	ОК-1	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-15						
Б3.Б.13	Биология размножения и развития	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-3	ПК-4						
Б3.Б.14	Введение в биотехнологию	ОК-1	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-12	ПК-11	ПК-15	ПК-17						
Б3.Б.15	Теории эволюции	ПК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-14	ОК-15	ПК-1	ПК-4	ПК-7	ПК-10						
Б3.Б.16	Экология и рациональное природопользование	ОК-1	ОК-2	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ПК-3	ПК-9	ПК-1						
Б3.Б.17	Основы биотехники	ПК-10	ПК-11	ПК-12	ПК-13	ПК-14	ПК-21	ПК-1	ПК-2							
Б3.В.ОД.1	Эволюция растительного царства	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ПК-1	ПК-2	ПК-2						
Б3.В.ОД.2	Эволюция животного царства	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-5	ПК-7						
Б3.В.ОД.3	Современные проблемы анатомии человека	ОК-1	ОК-3	ОК-4	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-18	ПК-4	ПК-4						
Б3.В.ОД.4	Избранные главы цитологии и гистологии	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-4						
Б3.В.ОД.5	Актуальные вопросы современной генетики	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-15	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-4	ПК-6						
Б3.В.ОД.6	Эволюция прокариот	ОК-3	ПК-7	ПК-15	ПК-20											
Б3.В.ОД.7	Практические аспекты физиологии растений	ОК-1	ОК-6	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-5	ПК-9						

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ Учебный план бакалавров '020400_62-10-234-3518.rtf.xml', код направления 020400, год начала подготовки 2010

Индекс	Наименование	формируемые компетенции																							
		ОК-1	ОК-4	ОК-6	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-3	ПК-5	ПК-14	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6	ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	ПК-11	ПК-12	ПК-13	ПК-17	
Б3.В.ОД.8	Актуальные проблемы высшей нервной деятельности человека	ОК-1	ОК-4	ОК-6	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-3	ПК-5	ПК-14															
Б3.В.ОД.9	Современные проблемы биофизики	ОК-1	ОК-6	ОК-12	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-3	ПК-4	ПК-5															
Б3.В.ОД.10	История и методология биологии	ОК-3	ОК-6	ОК-18	ПК-7	ПК-2	ПК-3	ПК-6	ПК-12	ПК-5															
Б3.В.ОД.11	Актуальные вопросы теории эволюции	ОК-1	ОК-6	ОК-14	ОК-18	ПК-1	ПК-15	ПК-1	ПК-8																
Б3.В.ОД.12	Современные проблемы глобальной экологии	ОК-1	ОК-2	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ПК-3	ПК-9	ПК-10															
Б3.В.ДВ.1.1	Гигиена умственного труда	ОК-4	ОК-6	ОК-9	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ПК-19																	
Б3.В.ДВ.1.2	Основы физиологии интеллектуальной деятельности	ОК-4	ОК-6	ОК-9	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ПК-19																	
Б3.В.ДВ.2.1	Современная валеология	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-14															
Б3.В.ДВ.2.2	Биологические основы здорового образа жизни	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-14															
Б3.В.ДВ.3.1	Терморегуляция	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-5	ПК-17															
Б3.В.ДВ.3.2	Сравнительная анатомия позвоночных	ОК-1	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-5															
Б3.В.ДВ.3.3	Современные методы биохимии	ОК-1	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-5															
Б3.В.ДВ.3.4	Экология растений	ОК-1	ОК-6	ОК-12	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-2	ПК-5															
Б3.В.ДВ.4.1	Физиология систем крови	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.4.2	Экология животных	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.4.3	Биохимия тканей	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.4.4	Фитоценология	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.5.1	Физиология сенсорных систем	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.5.2	Оформление результатов экологических исследований	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13															
Б3.В.ДВ.5.3	Радиобиология и радионная биохимия	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-3															
Б3.В.ДВ.5.4	Местная флора, ее охрана и рациональное использование	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-3															
Б3.В.ДВ.6.1	Физиология трудовой деятельности	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.6.2	Биоиндикация	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.6.3	Биохимия белка	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.6.4	Фитомелiorация	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.7.1	Хронобиология	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.7.2	Охрана природы	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-9	ПК-17															
Б3.В.ДВ.7.3	Патологическая биохимия	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-3	ПК-9															
Б3.В.ДВ.7.4	Биоэкологическая экспертиза	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-3	ПК-9															
Б3.В.ДВ.8.1	Физиология ЦНС	ОК-1	ОК-3	ОК-6	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1															
Б3.В.ДВ.8.2	Гидробиология	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-3	ПК-9															
Б3.В.ДВ.8.3	Молекулярные механизмы гомеостаза и адаптации	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-3	ПК-9															
Б3.В.ДВ.8.4	Фитогеография	ОК-1	ОК-3	ОК-8	ОК-12	ОК-14	ОК-16	ОК-17	ПК-3	ПК-9															
Б3.В.ДВ.9.1	Дисциплины профиля: Физиология эндокринной системы	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10																
Б3.В.ДВ.9.2	Дисциплины профиля: Экогенетика и мониторинг	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10																
Б3.В.ДВ.9.3	Дисциплины профиля: Эволюционная биохимия	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10																

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ Учебный план бакалавров '020400_62-10-234-35'8.rptm.xml', код направления 020400, год начала подготовки 2010

Наименование		Формируемые компетенции												
Индекс		ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б3.В.ДВ.9.4	Дисциплина профиля: Экология насекомых-фитофагов	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б3.В.ДВ.10.1	Спецпрактикум по физиологии	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б3.В.ДВ.10.2	Спецпрактикум по зоологии	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б3.В.ДВ.10.3	Спецпрактикум по биохимии	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б3.В.ДВ.10.4	Спецпрактикум по экологии	ОК-14	ОК-16	ОК-18	ПК-1	ПК-2	ПК-6	ПК-8	ПК-10					
Б4	Физическая культура													
Б5	Практики, НИР	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б5.У.1	Учебная практика по ботанике	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б5.У.2	Учебная практика по зоологии	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б5.П.1	Специализированная практика по профилю	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б5.П.2	Профильная практика	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б5.П.3	Предквалификационная практика	ОК-1	ОК-8	ОК-11	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОК-18	ПК-17	ПК-18	ПК-19	ПК-20	ПК-21
Б6	Итоговая государственная аттестация													
ФТД	Факультативы													

СВОДНЫЕ ДАННЫЕ Учебный план бакалавров '020400_62-10-234-3518.rptm.xml', код направления 020400, год начала подготовки 2010

	Баз. %		Вар. %	ДВ(от Вар. %)	Итого		ЗЕТ		Курс 1			Курс 2			Курс 3			Курс 4		
	Вар. %	ДВ(от Вар. %)			Мин.	Макс.	Факт	Всего	Сем 1	Сем 2	Всего	Сем 3	Сем 4	Всего	Сем 5	Сем 6	Всего	Сем 7	Сем 8	
																				Всего
Итого						220	260	240	60	26.25	33.75	60	28	32	60	28	32	60	30	30
Итого по ООП (без факультативов)						220	260	240	60	26.25	33.75	60	28	32	60	28	32	60	30	30
Итого по циклам Б1, Б2, Б3	52%	48%	41.3%	178	208	190			53	26.25	26.75	53	28	25	54	28	26	30	30	
Гуманитарный, социальный и экономический цикл	55%	45%	33.3%	35	45	40			12.5	7.75	4.75	12.5	5.5	7	9	3	6	6	6	6
Базовая часть				18	22	22			7.5	5.75	1.75	6.5	1.5	5	6	3	3	2	2	2
Вариативная часть				18	22	18			5	2	3	6	4	2	3	3	4	4	4	4
Математический и естественнонаучный цикл	52%	48%	33.3%	48	58	50			19.5	8	11.5	20.5	10.5	10	10	6	4			
Базовая часть				25	29	26			15.5	8	7.5	8.5	6.5	2	2	2				
Вариативная часть				24	28	24			4		4	12	4	8	8	4	4			
Профессиональный цикл	50%	50%	48%	95	105	100			21	10.5	10.5	20	12	8	35	19	16	24	24	24
Базовая часть				48	53	50			14	7.5	6.5	13	9	4	17	11	6	6	6	6
Вариативная часть				48	53	50			7	3	4	7	3	4	18	8	10	18	18	18
Физическая культура				2	2	2			1	1	1	1	1	1						
Практики, НИР				34	44	42			6	6	6	6	6	6	6	6	6	24	24	24
Итоговая государственная аттестация				6	6	6												6	6	6
Факультативы																				
Доля ... занятий от аудиторных в интерактивной форме																				
Учебная нагрузка (час/нед)																				
Обязательные формы контроля																				
ЭКЗАМЕНЫ (Экз)									8	4	4	8	4	4	9	5	4	4	4	4
ЗАЧЕТЫ (Зач)									12	5	7	16	8	8	14	7	7	10	10	10
ЗАЧЕТЫ С ОЦЕНКОЙ (ЗачО)																				
КУРСОВЫЕ ПРОЕКТЫ (КП)																				
КУРСОВЫЕ РАБОТЫ (КР)															1		1			
КОНТРОЛЬНЫЕ (К)																				
ОЦЕНКИ ПО РЕЙТИНГУ (Оц)																				
РЕФЕРАТЫ (Реф)																				
ЭССЕ (Эс)																				
РГР (РГР)																				

Научное издание

НИКОЛАЕВА Светлана Викторовна,
СОЛОВОВА Наталья Валентиновна

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ
В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Публикуется в авторской редакции
Титульное редактирование *Т.И. Кузнецовой*
Компьютерная верстка, макет *В. И. Никонова*

Подписано в печать 03.12.2015 Гарнитура Times New Roman.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 10,57. Тираж 500 экз. Заказ № 1001

Издательство «Самарский университет»,
443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано в типографии АНО «Издательство СНЦ»

443001, г. Самара, Студенческий пер., 3А

тел.: (846) 242-37-07