

5. Гурбан И.А., Мызин А.Л. Теоретико-методологический подход к оценке состояния человеческого капитала регионов России // Журнал экономической теории. 2011. № 2. С. 21-31.

6. Деркач А.А., Лаптева И.Л. Актуализация социально-акмеологического потенциала модернизации России // Человеческий капитал. – 2013. – №1(49). С.3-18.

7. Корчагин Ю.А. Широкое понятие человеческого капитала. Воронеж: ЦИРЭ, 2009. 140с.

8. Мамедов Ф. Человеческий капитал: возможности культурологического подхода к анализу и оценке // Культурологический журнал. 2012. №1. .

9. Рошин С.Ю., Разумова Т.О. Экономика труда. М.: ИНФА-М. 2000. 211 с.

10. Трубина А. В. Концептуальные подходы к определению человеческого капитала // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №55.

11. Тугускина Г.Н. Акмеологический подход к управлению оценкой человеческого капитала // Экономика и управление собственностью. 2013. – №2. С.59-63.

12. Тугускина Г.Н. Человеческий капитал как основа построения инновационной экономики // Российский научный мир. 2013. № 2 (2). С. 33-36.

13. Харченко Е.В., Некрасова Н.А. Источники накопления и составляющие человеческого капитала // Креативная экономика. 2014. № 3 (87). С. 11-22.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА

Т.И. Руднева

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королёва*

Современные инновационные процессы ставят значительное число вопросов, на которые призвана ответить педагогическая наука. Однако, для каждой конкретной ситуации требуется дополнительное исследование к которому обращаются преподаватели в вузов в поисках эффективных средств формирования профессиональных компетенций обу-

чаемых. Если ещё совсем недавно для выполнения инновационных задач требовалась методическая компетентность преподавателя, организующего методическое сопровождение учебного процесса, то сегодня исследователи утверждают, что его методологическая компетентность является доминирующим свойством личности.

Изучение педагогической реальности происходит в ходе исследования, алгоритм проведения которого предполагает наличие методологической грамотности для получения нового знания о закономерностях современного образования, его принципах и механизмов. Цель исследования обуславливает его направления. Так, для разработки концепций, в которых обобщаются результаты достижений педагогической науки и моделируются перспективные педагогические системы, проводятся фундаментальные исследования. В образовании чаще проводятся прикладные исследования, посвященные изучению отдельных аспектов педагогического процесса, а сделанные конкретные научно-практические рекомендации и сопровождающие их теоретические положения представляются разработками, внедряемыми в педагогическую практику.

Проектирование спецкурсов, отбор учебного материала и методов востребует знания определенного методологического минимума – методологической грамотности, об уровне сформированности которой можно судить по косвенным впечатлениям: это статьи преподавателей разных специальностей с педагогическим содержанием; это их выступления на научно-методических конференциях с докладами о своих педагогических находках, дающих положительный результат обучения студентов.

Интернационализация образования сопровождается взаимодействием и взаимовлиянием учебных учреждений в едином пространстве как новой форме объединения национальных образовательных систем при сохранении их разнообразия. Появился термин «мировое образовательное пространство», характеризующееся поликультурностью, многоуровневостью, унифицированностью образовательного стандарта. В итоге мировое образовательное пространство влияет на образ профессии, на отношение к ней. Результатом интеграции студента в информационно насыщенную среду вуза нового типа (национально исследовательский университет, опорный вуз и др.) являются сформированные компетенции. Важнейшей отличительной особенностью таких вузов становится высокоэффективная подготовка кадров высшей квалификации. Компетентностный подход, как комплекс общих принципов, позволяет так ор-

ганизовать образовательный процесс, что появляется возможность не только оценки его результата, но и их сравнимости.

Переход от квалифицированной модели образования к компетентностной поставил перед преподавателями задачу ориентацию содержания учебных курсов на компетенции, что усилило практико-ориентированную подготовку студентов, но и ослабило представление о профессиональном образе выпускника. Данное явление вызвало увеличение исследований в области профессиональной педагогики, к закономерностям которой обратились преподаватели, недостаточно владеющие инструментом проведения педагогического исследования. На ряде факультетов под руководством деканов была предпринята попытка разработки модели личности выпускника в виде интегративного личностного свойства, отражающего специфику и особенности его будущей деятельности. Таким образом, в комплексное исследование, проводимое на кафедре теории и методики профессионального образования, включились преподаватели–представители разных научных направлений. Так, было доказано, что будущие юристы должны обладать правовым самосознанием и коммуникативной компетентностью [7;8]; социальные работники – готовностью к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения [6]; менеджеры государственного и муниципального самоуправления – готовностью к профессиональной самореализации [3]; будущие культурологи – межкультурной компетентностью[1]; преподавателей вуза методической компетентностью[5];будущие экономисты – аналитической компетентностью [2].

Содержание модели личности шире, чем набор компетенций, формируемых обучающей средой. Важным является внутренний источник становления профессионального образа – это позитивное принятие себя как субъекта профессиональной деятельности. Ориентация преподавателей на формирование у студентов профессионального Я расширяет возможности для самореализации в деятельности, способствуя самоутверждению в правильном выборе профессии. В итоге происходит переход от знаний о профессии к её смыслу. Вхождение в профессию предполагает не только усвоение способов её осуществления, но и ценностей для успешной социальной адаптации.

Отбирая средства профессиональной подготовки, преподаватель анализирует имеющийся опыт, переносит его на выборку студентов с учетом направления их подготовки, гипотезирует (строит прогноз на

результат), включает в учебный процесс, оценивает результаты. Совокупность этих шагов представляется алгоритмом научного поиска, итоги которого должны быть сравнимыми с состоянием выборки на входе в эксперимент. Поскольку предметом поиска становятся обучающие средства (педагогические условия), ему присваивается статус педагогического исследования. Жизненно важной становится задача подготовки преподавателей для нового типа образовательных учреждений, в связи с чем вносятся изменения в учебный процесс аспирантуры.

Наше исследование, посвященное педагогическому профессионализму, имеет лонгитюдный характер [4]. Поэтапно было доказано, что необходима непрерывная подготовка к решению педагогических задач в связи с новыми тенденциями развития образования. В последние годы значительное число аспирантов после защиты выпускной квалификационной работы получили статус «Исследователь. Преподаватель», подкрепленный знаниями основ вузовской педагогики и психологии, овладев способами проектирования учебных методических комплексов и методами педагогического исследования.

Компенсировать недостающие знания и умения для решения педагогических задач преподаватели могут, во-первых, освоив дополнительную программу «Преподаватель высшей школы» (диплом о переподготовке); во-вторых, в ходе повышения квалификации на специальных курсах, где предлагается включиться в естественных условиях в разные виды обучения студентов (электронное, дистанционное). Во всех этих вариантах преподаватель должен овладеть еще одним видом педагогической деятельности – мониторингом, его инструментом.

Опыт организации системы повышения квалификации преподавателей вуза позволяет сделать следующее заключение: каждые три года преподаватель должен знакомиться с проблемами и средствами их решения в двух направлениях – в педагогическом и специально научном. Первое направление обеспечивается внутривузовской системой повышения квалификации. Дуальность личностного профессионального развития репродуцируется в качестве подготовки выпускников к профессиональной адаптации. Внутривузовская система повышения квалификации, как вид «самообучающейся организации», на основе принципа непрерывности готовит преподавателей к решению инновационных задач, что актуализируется при кластерной структуре образовательной организации. В этой системе создаются условия для рассмотрения лич-

ностных возможностей, для приобретения широкомасштабных способов мышлений, что инициирует обновление образовательных технологий.

Усиление практической направленности процесса повышения квалификации преподавателей обусловлено: вхождением России в образовательное пространство с задачей позиционирования конкурентоспособности вузов страны; необходимостью повышения роли профессионализма научно-педагогических работников как фундаментальной характеристики конкурентоспособности вуза. В структуре непрерывного профессионального развития содержания и средства должны не только способствовать обновлению педагогических знаний, но и формировать методологическую компетентность, способствующую построению моделей личности выпускника и методическому сопровождению.

Библиографический список

1. Дудович Д.А. Формирование межкультурной компетентности студентов-будущих культурологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Профессиональное образование: инновационные стратегии / под общей ред. Т. И. Рудневой. Сызрань: Ваш Взгляд, 2016. С. 145-153.

2. Борисова С.П. Подготовка студентов-будущих экономистов к профессиональной деятельности средствами электронного обучения // Профессиональное образование: инновационные стратегии / под общей ред. Т. И. Рудневой. Сызрань: Ваш Взгляд, 2016. С. 35-42.

3. Мишина А.Н. Аксиологический подход к профессиональной подготовке будущих менеджеров государственного и муниципального управления // Профессиональное образование: инновационные стратегии / под общей ред. Т. И. Рудневой. Сызрань: Ваш Взгляд, 2016. С. 35-42.

4. Руднева Т.И., Храмцова А.Б. Влияние средств иностранного языка на динамику профессиональных мотивов студентов // Самарский научный вестник. 2016. №4 (17). С. 216-220.

5. Соловова Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08. Самара, 2012. 51 с.

6. Стрельникова В.Н. Формирование готовности будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения // Профессиональное образование: инновационные стратегии / под общей ред. Т. И. Рудневой. Сызрань: Ваш Взгляд, 2016. С. 100-108.

7. Храмцова А.Б. Коммуникативная компетентность юриста – фактор общей безопасности общества // Известия Российской академии образования. 2012. № 2. С. 737.

8. Храмцова Е.Б. Профессиональное самосознание юриста – фактор предупреждения профессиональной деформации // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 25 февраля 2016 г.) / отв. ред. Т. И. Руднева. Самара. Изд-во «Самарский университет», 2016. С. 150-254.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

ПЕДАГОГА

А.С. Смирнова

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Рост вербальной агрессии является существенной проблемой современного общества, однако наибольшую опасность, по мнению исследователей (Ю.В. Щербининой, М.Ю. Олешкова, Л.М. Митиной, Ф.Н. Гоновой и др.), представляет речевая агрессия педагогов. Именно она «нарушает гармонию речевого общения в школьном коллективе, служит деструктивной речевой моделью для подражания учащихся, негативно сказывается в ходе учебно-воспитательного процесса» [8, с.11].

Речевая агрессия подразделяется на осознанную и неосознанную. Из названий этих форм следует, что при неосознанной вербальной агрессии говорящий не ставит перед собой цели обидеть или оскорбить адресата, соответственно, осознанной речевая агрессия будет в том случае, если говорящий намеренно использует в речи грубые, оскорбительные и прочие языковые средства. Чаще всего педагоги неосознанно используют агрессивную лексику, они не ставят цели унижить или оскорбить ребёнка, но последствия подобного общения могут быть очень серьёзными. Рассмотрим причины агрессии в речи педагогов.

Исследователи выделяют социальные, психологические и собственно коммуникативные причины проявления вербальной агрессии, в