

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

И.И. Гончарова
аспирант Высшей школы педагогики
БФУ им. И. Канта
myemail-08@mail.ru

Модель формирования у младших подростков представлений о собственной индивидуальности

Рассматриваются вопросы самопознания школьников, предлагается модель формирования у младших подростков представлений о собственной индивидуальности

Ключевые слова: самопознание, индивидуальность, модель формирования у младших подростков представлений о собственной индивидуальности.

В условиях модернизации современной системы российского образования, перехода на новые образовательные стандарты проблема самопознания школьников приобретает особую значимость. Стандарт устанавливает требования к *личностным* результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению [4, с.4].

Одно из важнейших направлений развития образования, зафиксированное в Стандартах, связано с установкой на его индивидуализацию. Учет индивидуальных особенностей учащихся педагогами – только одна сторона в сложном процессе индивидуализации образования. Важным условием его эффективности становится самопознание школьниками своей индивидуальности, а на его основе – их саморазвитие и самоопределение. По большому счету, самопознание является точкой отсчета в этих процессах.

Сегодня ученые говорят об инновационной и методологической функциях самопознания в образовательном процессе [3, с.39-47]. Мы рассматриваем возможности педагогической организации самопознания учащихся для решения новых задач, стоящих перед современной школой.

Наиболее актуальным самопознание становится для подростков. (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Однако Г.А. Цукерман считает, что именно «на границе детства и отрочества – в предподростковом возрасте школьникам необходимо помочь в том трудном деле, которым они полубессознательно начинают заниматься: в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения» [5, с.17] .

Прежде чем говорить о педагогическом процессе формирования представлений о своей индивидуальности у младших подростков, рассмотрим самопознание с позиции концепции индивидуальности О.С. Гребенюка. В основе данной концепции лежит характеристика человека как индивидуальности. Наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность) авторы выделяют третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность). Индивидуальность в рассматриваемой концепции предстает как интегральная психологическая характеристика человека, отражающая семь сфер психики (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции) [1, с.24].

Согласно основным положениям концепции, педагогический процесс обладает неисчерпаемыми возможностями для формирования и развития индивидуальности

ребенка. Мы рассмотрим возможности педагогически организованного самопознания в развитии индивидуальности школьников младшего подросткового возраста.

При анализе научных подходов к определению сущности самопознания мы обратили внимание на разнообразие описаний объектов самопознания: от внешнего облика, собственного тела, особенностей двигательных реакций до интегральных характеристик поведения и психики, от индивидуальных признаков до личностных свойств и качеств. Не умаляя значения названных объектов самопознания для глубокого понимания человеком своих особенностей, мы считаем, что наличие огромного количества объектов самопознания в научных трудах, как и «выхватывание» отдельных свойств и качеств личности и индивидуальности из различных теорий может значительно усложнять использование педагогами-практиками понятия «самопознание» и снижать его эффективность.

Согласно концепции индивидуальности, объектами самопознания в педагогически организованном процессе самопознания логично становятся семь сфер индивидуальности. Они же являются целями развития и воспитания индивидуальности школьника [1, с.40-292].

Опираясь на психолого-педагогические представления о механизмах и результатах самопознания (Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.П. Гримак, И.С. Кон, М.В. Матюхина, Т.А. Мерцалова, А.В. Мудрик, Ю.М. Орлов, А.В. Петровский, Г.К. Селевко, Е.А. Сорокоумова, В.В. Столин, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова и др.), охарактеризуем понятие «самопознание индивидуальности» с позиций концепции индивидуальности.

Самопознание индивидуальности – процесс познания человеком самого себя, своих психических сфер (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции.) через самонаблюдение и самоанализ (рефлексивные механизмы), общение с другими людьми (механизмы отражения), посредством специальных диагностических методик (механизмы научного самопознания). Результатом этого процесса становятся динамические, эмоционально окрашенные представления о собственной индивидуальности, ее психических сферах, влияющие на поведение человека и стимулирующие его дальнейшее развитие.

Таким образом, можно говорить о *представлениях о собственной индивидуальности* как о динамической структурированной картине, существующей в сознании человека, включающей знания об особенностях его психических сфер, эмоционально-оценочное отношение к этим знаниям и влияющей на поведение человека. Ниже на рисунке 1 дано схематическое содержание представлений.

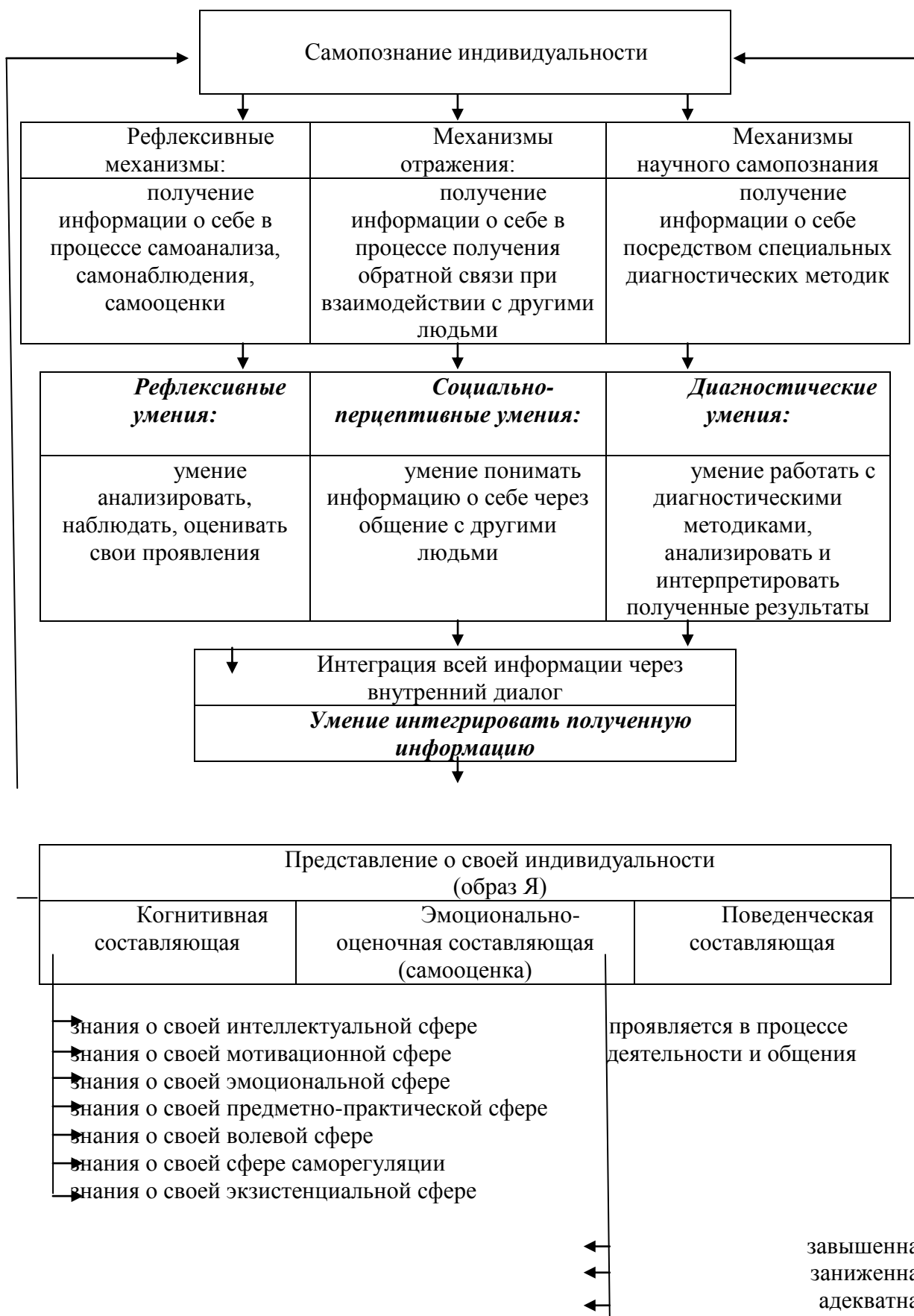


Рис.1. Механизмы и результаты самопознания индивидуальности

В нашем исследовании процесс формирования у школьников представлений о своей индивидуальности представлен с помощью структурно-функциональной модели, включающей целевой, содержательный, организационно-деятельностный и диагностико-результативный блоки.

Целевой блок представлен иерархией целей. В данном исследовании мы ограничиваемся ориентацией на текущие цели, учитывая, что их достижение будет способствовать достижению перспективной и глобальной целей в будущем, на протяжении всей остальной жизни человека. В экспериментальной части исследования именно текущие цели будут поставлены как основные для организации деятельности педагогов. Поэтому в целевом блоке нашей модели рассматриваются, во-первых, цели, связанные с формированием представлений о каждой из сфер (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной), во-вторых, цели, связанные с формированием у школьников способов и умений самопознания каждой сферы и самосовершенствовании своей индивидуальности.

Таблица 1

Целевой блок модели формирования у младших подростков представлений о собственной индивидуальности

Глобальная цель	Развитие индивидуальности школьника в педагогическом процессе
Перспективная цель	Формирование самопознания своей индивидуальности как компонента индивидуальности
Текущие цели:	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование представлений о сферах индивидуальности - Формирование представлений о самопознании и способах самопознания - Формирование умений самопознания своей индивидуальности - Формирование самооценки отдельных психических сфер, свойств и качеств по результатам самопознания индивидуальности - Формирование у школьников умений проектировать самосовершенствование индивидуальности в целом и ее отдельных компонентов

Содержательный блок модели включает: информацию о сферах индивидуальности, информацию о способах самопознания индивидуальности по сферам и отдельным свойствам и качествам психики, информацию об умениях самопознания.

В рассмотрении содержательного блока модели мы опирались на концепцию индивидуальности человека (О.С. Гребенюк) [1]. Вся информация о характеристиках сфер индивидуальности и способах самопознания индивидуальности была адаптирована для работы с ней учащихся 5-х классов.

Целесообразность передачи учащимся знаний о сферах индивидуальности и их содержании продиктована, в первую очередь, необходимостью введения в лексикон учащихся слов-понятий и слов-характеристик для активизации речемыслительного процесса, который позволяет сравнивать, анализировать, делать выводы, понимать сущность процессов и явлений, связанных с собственной психикой. Таким образом, знания в данном случае необходимы как инструмент, позволяющий думать о себе, своем внутреннем мире. Недостаточность знаний, бедность лексикона – одна из причин непонимания своих состояний, а значит, невозможности ими управлять.

Знания о способах самопознания нужны подросткам для осознанного и самостоятельного использования этих способов при решении задач самопознания, самопроектирования, самосовершенствования. Известно, что, не имея таких знаний,

подростки часто неосознанно начинают экспериментировать со своими актуальными и потенциальными возможностями, особенно в построении отношений с другими людьми. Иногда такие эксперименты бывают небезопасны для жизни и здоровья подростков, особенно тех, кого мы относим к «группе риска». Поэтому важно, чтобы в предподростковом докризисном возрасте ребенок получил инструменты-способы, позволяющие ему понимать то, что происходит с ним и в его отношениях с другими людьми, осознанно подходя к их выбору

Понятие «умение» трактуется в науке как способность к целенаправленной и результативной деятельности (Н.А. Лошкарева, А.М. Новиков, А.В. Усова, Д.Б. Эльконин), как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков [2]. Формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Поскольку умениями обеспечивается успех любой деятельности, в том числе самопознания, то формирование всех названных умений (рефлексивных, социально-перцептивных, диагностических, умения интегрировать полученную о себе информацию) становится педагогической целью в нашей модели (см. табл.2).

Все перечисленные компоненты содержательного блока нашли практическое воплощение в программе «Я – индивидуальность», основная

Таблица 2

Компоненты содержательного блока модели

Знания о сферах индивидуальности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знания об интеллектуальной сфере: внимание, память, мышление, способность смотреть на происходящее с разных позиций, извлекать жизненные уроки, умение работать с информацией 2. Знания о мотивационной сфере: интересы, склонности, мотивы поведения 3. Знания об эмоциональной сфере: чувства и эмоции, безопасные способы выражения чувств, тревожность, агрессивность, оптимизм, пессимизм, самооценка 4. Знания о предметно-практической сфере: способности, умения, поведение в ситуациях общения, типы поведения в конфликте 5. Знания о волевой сфере: воля, волевые качества как способность преодолевать трудности 6. Знания о сфере саморегуляции: целеполагание, выбор-ответственность, способность управлять своим поведением 7. Знания об экзистенциальной сфере: ценности, позиции в общении
Знания о способах самопознания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получение информации о себе в процессе самонаблюдения, самоанализа, самооценки 2. Самопознание в процессе получения обратной связи при взаимодействии с другими людьми 3. Получение информации о себе посредством специальных диагностических методик

Умения самопознания индивидуальности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рефлексивные умения: наблюдать за собой, анализировать свои действия и поступки, оценивать (сравнивать с эталоном) 2. Социально-перцептивные умения: понимать информацию о себе через общение с другими людьми 3. Диагностические умения: умение работать с диагностическими методиками, анализировать и интерпретировать полученные результаты 4. Умение интегрировать полученную информацию
--------------------------------------	---

задача которой и заключается в передаче учащимся необходимых знаний об индивидуальности, о способах познания своей индивидуальности и формировании умений ее познавать.

Организационно-деятельностный блок включает описание методов и организационных форм работы.

Ю. К. Бабанский, выдвигая принцип оптимальности при выборе методов обучения, предлагал исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических и учебных задач. Специфика педагогической деятельности, нацеленной на формирование представлений младших подростков о своей индивидуальности, предполагает использование многих из известных современной педагогике методов, при этом в качестве основных мы выделяем: словесные методы (беседа, объяснение, дискуссия), создание проблемных ситуаций, работа с тестами и психологическими сказками, игра, упражнение, метод проектов и исследование.

В нашей модели также выделены основные и дополнительные организационные формы.

Таблица 3

Организационно-деятельностный блок модели

Методы	<ul style="list-style-type: none"> - Словесные методы (беседа, объяснение, дискуссия) - Создание проблемных ситуаций - Работа с тестами и психологическими сказками - Игра - Упражнение - Метод проектов - Исследование
Организационные формы	<p style="text-align: center;">Основные</p> <p>Спецкурс «Я – индивидуальность»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Тематические модули - Проектная и исследовательская деятельность - Различные формы самопрезентации: концерты, выставки, соревнования, конкурсы, научно-практические конференции <p style="text-align: center;">Дополнительные</p> <ul style="list-style-type: none"> - Уроки литературы (педагогическая технология самопознания через идентификацию с литературными героями) - Интегрированные уроки (литература - психология, русский язык - психология) - Дополнительное образование (занятия в кружках и секциях по выбору) - Волонтерское движение (разновозрастное взаимодействие: «Пятиклассники для первоклассников», «Старшеклассники для пятиклассников»)

Спецкурс «Я – индивидуальность» оформлен как надпредметная программа в образовательной программе гимназии с целью достижения личностных и метапредметных результатов образования согласно требованиям новых образовательных Стандартов. Основные модули программы: «Я – индивидуальность», «Я в мире других людей» (подпрограммы: «Общение: необходимость и роскошь», «Проекты и исследования», «Я – волонтер»); «Я – это я» (различные формы презентации достижений).

Тематика аудиторных занятий в рамках первого модуля «Я – индивидуальность»: «Я – индивидуальность», «Мои чувства, эмоции, настроение», «Можно ли управлять своими эмоциями», «Воля», «Самое главное в моей жизни». Занятия включают фронтальные формы работы с использованием беседы, создание проблемных ситуаций, самодиагностику учащихся с последующей интерпретацией и обсуждением результатов, элементы тренинга. Учащиеся имеют возможность после занятия получить индивидуальную консультацию психолога по вопросам результатов самодиагностики. Цель модуля: формирование положительной Я-концепции учащихся на основе познания своей индивидуальности как главного жизненного ресурса.

Модуль «Я среди других людей». Подпрограмма «Проекты и исследования». Через обсуждение с пятиклассниками проблем адаптации к новым условиям обучения в среднем звене мы выходим на реализацию адаптационных проектов «Наши новые учителя», «Чем пятиклассник отличается от младшего школьника», «Что мы можем сделать для улучшения нашей школьной жизни». В процессе проектно-исследовательской деятельности решаются следующие задачи: формирование представлений о сходстве и различиях проекта и исследования, их возможностях в решении проблем; развитие умений видеть проблему, преобразовывать ее в цель, планировать, привлекать ресурсы, оценивать и презентовать результаты работы; умение сотрудничать с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. Как видно из тематики проектов, в процессе их реализации учащиеся исследуют индивидуальные свойства и качества своих новых учителей и свои собственные.

Подпрограмма «Общение: необходимость и роскошь». Задачи: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, культуре, языку, способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания; формирование сотрудничества в классном коллективе, понимание своих социальных ролей. Используются методы работы с притчей и психологической сказкой (обсуждение, интерпретация, иллюстрирование), игры, упражнения.

Подпрограмма «Я – волонтер» имеет три направления: «Азбука правовых знаний», «Как стать настоящим учеником», «Движение – это здоровье» и обеспечивает решение следующих задач: формирование коммуникативных навыков, умения работать в позиции старшего в группе, организовывать групповую работу и брать ответственность за ее результаты на себя.

Работа в различных направлениях способствует формированию социальной компетентности и правосознания на соответствующем возрасту уровне, уточнению представлений о социальной роли «ученика», формированию ценностного отношения к здоровью, навыков по снятию эмоционального напряжения через двигательную активность. Действует принцип: хочешь сам чему-то по-настоящему научиться – научи этому другого. Волонтерское движение обеспечивает разновозрастное взаимодействие, дает возможность младшим подросткам почувствовать себя взрослыми, умелыми, ответственными, а первоклассникам – увидеть ближайшую перспективу: через четыре года они тоже станут такими умными и самостоятельными.

Продолжением работы в подпрограмме «Проекты и исследования» является организация индивидуальной учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая осуществляется по трем направлениям: эколого-валеологическое, лингво-гуманитарное, историко-краеведческое. Научными руководителями пятиклассников становятся по их желанию учителя-предметники, психолог, библиотекарь, родители.

Основные задачи, которые решаются в процессе учебно-исследовательской деятельности учащихся – формирование основ культуры исследовательской деятельности, повышение их познавательной мотивации. Одновременно, занимаясь исследованием, подросток получает много знаний о себе: своей *мотивационной сфере* (почему я выбрал это направление: интересно получить новые знания, выбрал что полегче или нравится этот учитель), *интеллектуальной сфере* (трудно ли было формулировать цель, задачи, гипотезу, работать с литературой, делать выводы и т.д.), *сфере саморегуляции* (как я планировал работу, укладывался ли в сроки и т. д), *волевой сфере* (какие волевые качества помогали в процессе работы), *предметно-практической сфере* (чему я научился, о каких своих способностях узнал), *эмоциональной сфере* (какие чувства испытывал чаще, когда занимался исследованием), *экзистенциальной сфере* (что в этой работе для меня было самым главным, в чем ценность самой работы).

Модуль «Я – это я» направлен на создание условий для презентации учащимися своих достижений во всех областях деятельности. Современная школьная среда обеспечивает разнообразие форм самопрезентации учащихся: это конкурсы, выставки, концерты, спортивные соревнования, олимпиады, научно-практические конференции, работа с портфолио и т.д. В процессе перечисленных мероприятий развиваются способности презентовать себя, решаются задачи формирования целостного представления о себе, собственной индивидуальности, положительной Я-концепции.

Диагностико-результативный блок включает описание способов контроля и может быть представлен в таблице.

Таблица 4

Диагностико-результативный блок

Диагностические методики	Замеряемые параметры
1. Тест «Кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд)	1. Уровень рефлексии, самооценка учащихся
2. Методика «Сочинение «Кто я? Какой я?»	2. Уровень рефлексии, когнитивная оснащенность образа Я, акцентуруемые сферы индивидуальности, самооценка, успешность позитивной самоидентификации
3. Методики «Самооценка», «Оценка учителя», «Оценка родителей»	3. Адекватность самооценки учащихся, уровень развития сфер индивидуальности
4. «Что ты знаешь об индивидуальности?» (авторская методика определения эффективности курса «Я – индивидуальность»)	4. Знание понятия «индивидуальность», знание способов самопознания, способность объяснить самооценку по сферам индивидуальности
5. «Каким меня видят другие люди?» (методика определения социально-перцептивных умений младших подростков)	5. Социально-перцептивные умения учащихся, когнитивная оснащенность образа Я, самооценка
6. Проверка тестовых заданий в рабочих тетрадях по курсу «Я - индивидуальность»	
7. Экспертная оценка учителями-предметниками работы учащихся с рефлексивными листами	6. Диагностические умения, тревожность, самооценка, мотивационная сфера, ценности, общий уровень адаптации

<p>8. Экспертная оценка классных руководителей динамики развития самостоятельности, ответственности, осознанности выборов, коммуникативной компетентности учащихся</p> <p>9. Экспертная оценка исследовательской деятельности учащегося</p>	<p>7. Уровень рефлексии, мотивация учения</p> <p>8. Динамика развития самостоятельности, ответственности, осознанности выборов</p> <p>9. Исследовательская позиция, познавательная активность, исследовательские умения</p>
---	---

Представленная модель положена в основу технологии формирования самопознания индивидуальности, которая прошла апробацию в гимназии № 32 г. Калининграда в течение трех лет и показала эффективность описанной системы педагогической работы.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая рос. энцикл., 2002. - 528 с.: ил.
3. Перминова Л.М. Инновационная и методологическая функции самопознания в образовательном процессе. Проблемы современного образования, 2011, №3, С.39-47
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
5. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М.: Интерпракс, 1994 – 160 с.

Н.А. Давыдова
аспирант кафедры систем управления
и вычислительной техники
Калининградский государственный
технический университет
nziboreva@mail.ru

Формирование готовности преподавателя вуза к использованию технологий автоматизированного тестирования

Рассматриваются особенности контроля учебных достижений в вузе, вводится понятие готовности преподавателей к использованию автоматизированного тестирования знаний и предлагается способ повышения этой готовности

Ключевые слова: автоматизированное тестирование; готовность; высшее образование; контроль знаний; педагогика

С позиций теории управления, образовательный процесс в вузе является системой обработки информации с прямой и обратной связью. Обучение – один из основных этапов этого процесса. Преподаватель является субъектом обучения, студент – объектом этой деятельности. Обратная связь между студентом и преподавателем реализуется путем контроля учебных достижений, позволяющего преподавателю оценивать уровень подготовленности студентов, вносить корректировки в образовательный процесс и осуществлять рефлексию и анализ собственного уровня профессиональной компетентности.

Контроль знаний, наряду с контролем умений и навыков, является для преподавателя необходимым элементом профессиональной деятельности. На сегодняшний день существует достаточно много способов контроля знаний для всех уровней образования, и каждый из них имеет свои особенности применения и ограничения [37].

Устный опрос позволяет проверить знания у ограниченного количества студентов, что влечет за собой выборочность контроля. В случае письменных работ ограничением является время, затрачиваемое преподавателем на их проверку, что не позволяет достаточно часто проводить контроль. Если оценивание осуществляется преподавателем единолично, то любой вид контроля априори является субъективным [31].

Одной из важных особенностей учебного процесса в вузе является большой по сравнению с учреждениями общего и среднего профессионального образования объем таких форм учебной деятельности, как лекция и самостоятельная работа студентов. Знания, получаемые на лекциях, в большинстве случаев подвергаются только итоговому контролю (зачет, экзамен).

Отсутствие текущего контроля ослабляет мотивацию части студентов и делает невозможным коррекцию учебного процесса в момент обучения [4, 14, 24, 37]. При изучении специальных дисциплин относительно небольшим потоком студентов лектор может устраивать проверки по своему усмотрению, но при изучении базовых дисциплин общепрофессиональной подготовки такой контроль практически невозможен в силу большого количества студентов.

Эффективность самостоятельной работы студентов также может быть повышена путем введения текущего контроля не только выполняемых курсовых проектов и работ, но

и знаний [4]. Возникает необходимость использования технологичных, быстрых и простых в применении средств контроля знаний. Одним из наиболее эффективных инструментов текущего и промежуточного контроля знаний считается педагогическое тестирование [2, 15]. В педагогической литературе этот вид контроля называется стандартизованным или программированным [4, 22, 38] и отличается большей объективностью по сравнению с устным или письменным контролем, осуществляемым экспертом-преподавателем единолично.

В рамках текущего контроля тестирование знаний студентов может быть организовано по инициативе преподавателя (как правило, ведущего лектора) без специальных административных регламентов с использованием имеющихся в наличии технических и программных средств либо даже без них (так называемое бланковое тестирование [43]).

Для обеспечения требуемой точности педагогических измерений и необходимого уровня дидактической безопасности итогового контроля знаний необходимо принятие ряда административных мер, таких как введение коллегиального отбора ТЗ и обязательной апробации каждого ТЗ, четкий регламент проведения тестирования, предусматривающий специально отведенную аудиторию и технические средства, административный контроль со стороны организаторов, ограничения на использование телекоммуникационного оборудования во время тестирования, ограничение по времени, правила перевода первичных баллов в оценочную шкалу, правила расчета показателей ТЗ и т.д. [32]. Однако и в этом случае трудоемкость автоматизированного контроля знаний всех студентов оказывается существенно ниже, чем при устном опросе или при проверке письменных работ [14].

Необходимо отметить, что с помощью автоматизированного тестирования можно проверить только репродуктивный (знание названий, имен, фактов, понятий, определений и противоположностей, классификационные знания) и алгоритмический (технологический) уровень знаний (причинно-следственные, процедурные знания) [1].

Именно это является причиной частых обвинений технологий тестирования в ограниченности и в чрезмерном упрощении требований, предъявляемых к студентам. Для проверки эмпирического и творческого уровней знания требуется применение других технологий педагогического контроля [13].

Второй важной особенностью образования в вузе является быстрое изменение и развитие знаний по многим дисциплинам. В такой ситуации для оперативного ознакомления с новейшими достижениями научной мысли и взаимодействия с ведущими специалистами – экспертами в конкретной предметной области студенты и преподаватели должны применять технологии дистанционного образования.

Происходящие в отечественном и мировом образовании интеграционные процессы еще более усиливают эту тенденцию [4, 8, 14, 30, 35]. В условиях, когда традиционные методы контроля знаний (такие, как устный опрос, проверка письменных или расчетных работ и т.п.) становятся слишком затратными и технологически нецелесообразными [23], автоматизированное педагогическое тестирование оказывается одним из наиболее конструктивных методов контроля знаний.

В пользу широкого применения средств автоматизированного контроля знаний также говорит развитый математический аппарат анализа результатов тестирования. Существуют методики определения качества тестовых заданий [18, 20, 41], статистического определения уровня подготовленности [31, 33], обеспечения заданного уровня дидактической безопасности [11, 33, 43] и др. Ввиду достаточно высокой вычислительной сложности реализации этих методик их эффективное использование возможно только в рамках автоматизированной системы контроля знаний [33].

Обзор систем автоматизированного тестирования различных учреждений высшего

профессионального образования и профессиональной переподготовки показал неравномерность использования тестовых технологий для контроля знаний: от 100% охвата всех курсов тестами, до предпочтительного использования таких форм заданий, как ответ в виде текста и ответ в виде файла. При этом количество заданий в различных курсах одинакового объема может отличаться на порядок. Отметим, что проверку ответов в виде файла и свободного текста нельзя в полной мере считать автоматизированным контролем знаний, т. к. автоматизирована только сама отправка ответа, а проверка и оценивание производится преподавателем.

Выборочный опрос специалистов образовательных учреждений показал, что в каждом учреждении часть преподавателей испытывает технические и методические сложности при подготовке тестовых заданий, не везде предусмотрен процесс апробации и коллегиального утверждения заданий. Выявленные несоответствия количества и качества учебных и контрольно-измерительных материалов свидетельствуют о различном уровне готовности к применению автоматизированного тестирования даже среди преподавателей, активно использующих в своей практике компьютерный контроль знаний.

Следствием этого является низкое качество контрольно-измерительных материалов, в частности, несоответствие формулировок заданий рекомендациям по составлению ТЗ [2, 29, 42], отсутствие проверок на различные виды валидности: критериальную (способность теста служить индикатором или предсказателем строго определенной особенности испытуемого, определяется эмпирически, путем анализа результатов апробации), структурную (характеризует соответствие содержания, структуры и терминологии, используемой в тесте, теоретическим концепциям области, диагностируемой тестом, определяется группой экспертов) и содержательную (определяет, насколько тест отвечает предметной области, может быть определена автоматизированно или путем анализа спецификаций ТЗ) [20], составление и утверждение ТЗ одним и тем же преподавателем (необъективность) [1, 33]. Любой из перечисленных недостатков может привести к неверному оцениванию учебных достижений и неэффективному использованию времени преподавателя и студентов.

Для того чтобы выявить способы повышения качества ТЗ и эффективности контроля знаний в целом, определим сущность готовности к применению автоматизированного тестирования и ее место в общей структуре готовности преподавателя вуза к осуществлению профессиональной деятельности.

Проанализировав структуру готовности к педагогической деятельности, предлагаемую в исследованиях [21, 37] и Государственную программу РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. [7], мы выделяем 6 основных видов педагогической деятельности, осуществляемых преподавателем вуза, а также готовность к применению ИКТ в образовательном процессе (рисунок 1). Во внутренней структуре каждого вида деятельности обозначены только те ее виды, которые имеют непосредственное отношение к процессу автоматизированного тестирования знаний.

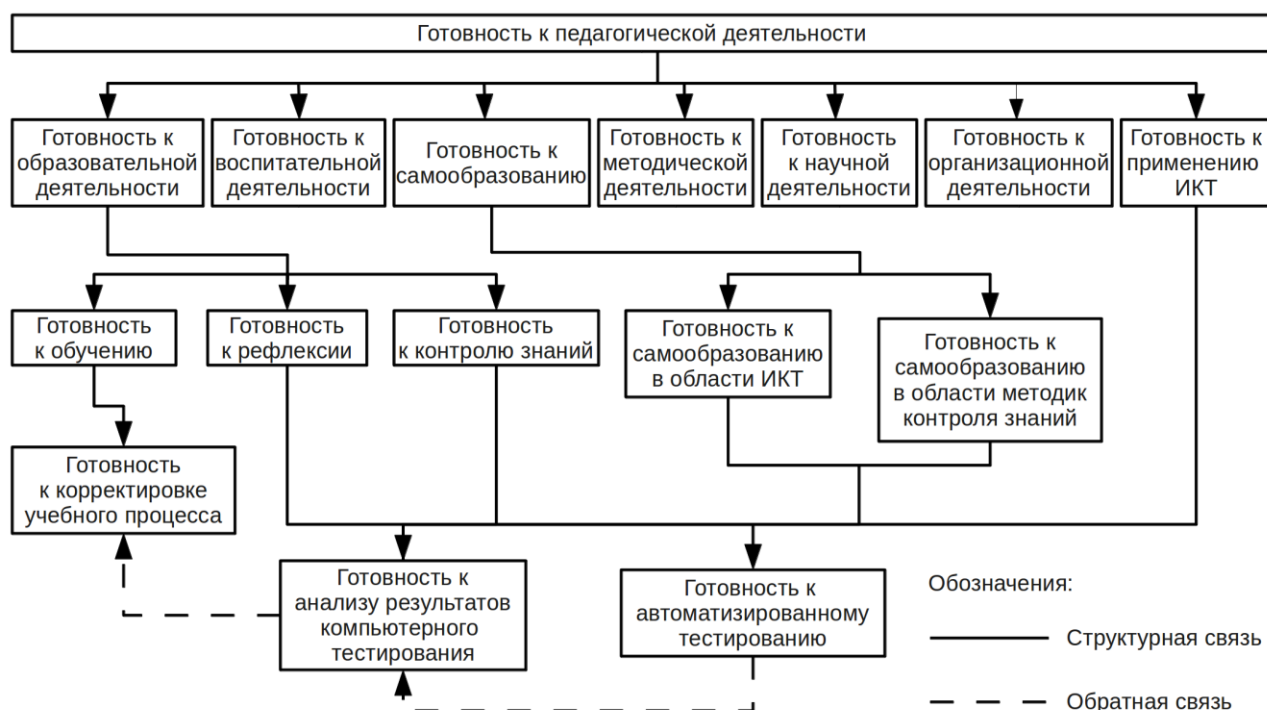


Рис. 1. Иерархическая структура готовности преподавателя к автоматизированному контролю знаний

Понятие готовности к педагогической деятельности рассматривается многими исследователями, в частности можно выделить следующие определения.

Готовность преподавателя – комплексное свойство личности, основанное на устойчивой положительной мотивации и сформированных компонентах, обеспечивающих способность преподавателя к постоянному профессиональному совершенствованию [35].

Профессиональная готовность – сложное психологическое образование, включающее мотивационный, ориентационный, волевой и оценочный компоненты [37].

На наш взгляд, оба представленных определения характеризуют, в первую очередь, психологические качества личности преподавателя и недостаточно акцентированы на его основной профессиональной деятельности.

Большое внимание профессиональным качествам уделяет Г.Балл: по его мнению, основу профессиональной готовности составляет комплексная способность специалиста к деятельности определенного типа, в которой выделяются две стороны: мотивационная – склонность к соответствующему типу деятельности и инструментальная – владение эффективными стратегиями деятельности, обобщенными способами действий и операций [3]. Тем не менее, и в этом определении уделяется недостаточно внимания к самому процессу педагогической деятельности.

Процитируем два определения профессионально-педагогической готовности, охватывающих психологический и профессиональный аспекты процесса педагогической деятельности: 1) определенная и необходимая совокупность качеств, знаний и навыков, приобретенных в процессе профессионально-педагогической подготовки и формирующих профессиональную компетенцию личности, которая обеспечивает ей результативность в выполнении профессионально-педагогических функций, осознание высокой роли и социальной ответственности [16]; 2) интегративное профессиональное свойство личности, характеризующее способность человека к осуществлению конкретной профессиональной деятельности, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе личностный, мотивационный, когнитивный и технологический

компоненты [19]. Эти определения все еще слишком широки для конкретных педагогических задач и требуют конкретизации для каждого из аспектов педагогической деятельности преподавателя.

В публикациях по профессиональной педагогике встречаются достаточно развернутые определения. Например, готовность – целостная интегрированная качество личности, характеризует ее эмоционально-когнитивную и волевую выборочную прогнозирующую мобилизационность в момент включения в деятельность определенной направленности.

Эмоциональные, волевые и интеллектуальные характеристики поведения личности является конкретным выражением готовности на уровне явления. Компонентами готовности к педагогической деятельности является профессиональное самосознание, отношение к деятельности, или установка, мотивы, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения практического воплощения этих способов, а также профессионально значимые качества личности [25].

Это определение является наиболее полным, тем не менее, для понимания готовности любого из видов педагогической деятельности, необходимо раскрывать его содержательную часть применительно к данному виду деятельности.

Общей чертой всех определений является трактовка готовности как интегративного свойства личности, состоящего из нескольких компонентов, связанных с личными и профессиональными качествами преподавателя. В своей работе готовность преподавателя вуза к использованию технологий автоматизированного тестирования знаний мы определяем как интегративное свойство личности, характеризующее способность преподавателя к осуществлению педагогического контроля знаний с помощью компьютерных тестов, включающего синтез корректных ТЗ, компоновку теста, процедуру тестирования, анализ результатов тестирования для оценивания знаний студентов и контроля качества ТЗ.

Авторы работ по педагогике профессионального образования [35, 37] при рассмотрении структуры готовности к педагогической деятельности выделяют мотивационный, личностный, когнитивный и технологический компоненты. Определим смысл каждого компонента применительно к готовности преподавателя вуза к автоматизированному тестированию знаний.

Личностный компонент отражает индивидуально-личностную готовность специалиста к профессиональной деятельности [9] и, поскольку контроль знаний является частью педагогической деятельности, в данном исследовании мы считаем этот компонент [19] сформированным у практикующих преподавателей, т.е. практикующий преподаватель априори обладает личностными качествами, необходимыми для подготовки контрольно-измерительных материалов для автоматизированного тестирования: аналитичность и критичность мышления (для анализа результатов апробации ТЗ и тестирования), коммуникабельность (для коллегиального отбора ТЗ), ответственность, независимость в суждениях (для обеспечения объективности), эмоциональная стрессоустойчивость (т.к. подготовка теста – итерационный процесс, часто достаточно длительный).

Мотивационный компонент выделяется большинством исследователей, независимо от области подготовки работника. Часто его называют самым важным компонентом психологической готовности. Этот компонент включает мотивы (личные, социальные и профессиональные), интересы, потребности и ценностные ориентации [9, 12, 17]. Компонент сформирован, если преподаватель осознает необходимость применения современных форм контроля знаний, заинтересован в их освоении, способен оценить возможный результат от их применения и умеет выбирать наиболее полезные для изучения конкретной дисциплины формы контроля знаний. В случае если компонент не

сформирован или сформирован недостаточно, возможно использование различных методов для его формирования.

К ним относятся административные (материальное стимулирование за внедрение новых форм контроля знаний и использования ИКТ в образовательном процессе [7], отдельная оплата разработки дидактических и контрольно-измерительных материалов, ведение портфолио преподавателя [28]), психологические (регулярное объяснение преподавателям изменений, происходящих в системе образования, новых целей, средств их достижения) и технические (обеспечение преподавателей удобными и простыми в освоении инструментами автоматизированного контроля знаний).

Когнитивный компонент практической готовности педагога к автоматизированному контролю знаний. включает внешние умения – умения педагогически действовать, к которым относятся умения в области организаторской деятельности и коммуникативные умения [6]. Сюда входят профессиональные и предметные знания, знание нормативной документации, касающейся преподавания конкретной дисциплины, умение анализировать и формализовать учебно-методические материалы. Повышение уровня сформированности рассматриваемого компонента у практикующего педагога может быть достигнуто ознакомлением с новыми технологиями и средствами обработки информации и новыми педагогическими технологиями, что предполагает самообразование или курсы повышения квалификации, а также использованием специальных программно-методических средств.

Технологический компонент (в некоторых работах называемый деятельностным [36]) отвечает за решение конкретных прикладных задач. Он включает различные компетенции по обработке (в т.ч. в электронном виде) учебного материала, использованию программного обеспечения (автоматизированной системы контроля знаний), технологий автоматизированного контроля знаний, методов статистической обработки и интерпретации результатов контроля, т.е. компетенции в области тестологии и информационно-компьютерные. Соответственно, повышение уровня сформированности компонента необходимо проводить в 2-х направлениях: разработка или внедрение удобных и простых в освоении технических средств автоматизированного тестирования и обучение преподавателей (самообразование и курсы повышения квалификации).

В системе общего образования учительский и преподавательский состав формируется из специалистов, имеющих педагогическое образование [26, 27, 39]. Таким образом, предполагается, что все компетенции, прямо или косвенно связанные с применением автоматизированного контроля знаний, указанные во ФГОС ВПО [40] уже сформированы.

Требования, предъявляемые к педагогам общего и среднего профессионального образования подтверждают необходимость наличия указанных в ФГОС ВПО компетенций. В частности, высшая педагогическая категория может быть присвоена педагогическим работникам, которые владеют современными образовательными технологиями и методиками и эффективно применяют их в практической профессиональной деятельности, а также вносят личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания. При аттестации обязательными являются применение современных информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе и использование в деятельности по обучению новаций в области методики преподавания учебных дисциплин [28].

Кадровая ситуация в ВУЗах принципиально отличается от ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях общего и среднего профессионального образования тем, что основными критериями при аттестации педагогических работников являются научная, инновационная и методическая деятельность преподавателя [5], причем

квалификационные требования часто игнорируются [27]. Таким образом, на сегодняшний день в высших учебных заведениях существует убеждение о том, что преподаватель не обязательно должен обладать базовыми педагогическими компетенциями, однако исследования, посвященные организации образовательного процесса в ВУЗе говорят о том, что для достижения необходимого качества и обеспечения индивидуализации образования требуется применение преподавателями современных педагогических технологий, в частности в области контроля знаний студентов [4, 35]. Осознание этого факта приводит нас к необходимости на основе стандартов педагогического образования сформулировать общекультурные и профессиональные компетенции, наличие которых позволит преподавателю ВУЗа применять на практике современные технологии контроля знаний.

Это повысит готовность преподавателя вуза к педагогической деятельности по каждому из основных компонентов готовности. Как видно из описания рассмотренных выше компонентов готовности, методов повышения сформированности этих компонентов всего 3: дополнительное образование преподавателя (курсы повышения квалификации, самообразование и др. виды), стимулирование педагога (моральное и материальное) и автоматизация процесса подготовки ТЗ. Сопоставив компетенции, необходимые для автоматизированного тестирования знаний компонентам готовности, определим, как автоматизированные системы контроля знаний и синтеза ТЗ могут способствовать формированию этих компетенций (таблица 1).

Таблица 1.

Компетенции и методы повышения их уровня

Компонент	Компетенции преподавателя	Методы повышения уровня компетенций
Мотивационный	Проявляет интерес к использованию новых заданий и форм контроля	Легкость освоения нового метода контроля знаний
	Осознает необходимость повысить качество контроля знаний	Быстрое получение обратной связи от студентов при организации текущего контроля знаний
Технологический	Способен формулировать ТЗ в соответствии с новейшими исследованиями в области тестологии	Подготовка наборов формулировок ТЗ специалистом в области тестологии;
	Способен использовать ЭВМ для подготовки контрольно-измерительных материалов	Создание методических рекомендаций и простого пользовательского интерфейса
	Способен проводить компьютерное тестирование	Создание методических рекомендаций
	Способен интерпретировать результаты тестирования	Автоматизированный расчет результатов выполнения и наиболее важных показателей теста
	Способен переводить тестовый балл в требуемую шкалу оценивания	Автоматизированный перевод в нужную шкалу
Когнитивный	Способен составлять валидные по содержанию ТЗ	Использование для подготовки тестов того же учебного материала, который использовался при обучении

	Способен составлять наборы ТЗ, охватывающие весь учебный материал	Автоматизированный анализ текста учебного материала, анализ инженером по знаниям совместно с экспертом по данной дисциплине
	Способен составлять ТЗ, обладающие конструктивной валидностью и в соответствии с технологиями обучения, характерными для данной дисциплины и существующей нормативной документацией (стандартами, требованиями, учебными программами)	Хранение ТЗ в базе с возможностью проверки несколькими экспертами; автоматизация подготовки спецификаций ТЗ (связь ТЗ с определенными понятиями учебного материала)
	Способен формализовать учебный материал, выделять наиболее важные аспекты, ранжировать знания по значимости	Автоматизированный анализ текста учебного материала и базы знаний для подготовки ТЗ

На современном этапе развития российского образования готовность преподавателя ВУЗа к применению технологий автоматизированного контроля знаний является одна из важных составляющих его готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Анализ организации педагогического контроля знаний в вузе, показывает, что кадровая политика и система аттестации преподавателей не гарантируют сформированности у них компетенций в области автоматизированного тестирования учебных достижений обучающихся. В то же время, в условиях быстрого роста объема научных знаний, требований постоянного повышения качества образования и развития технологий дистанционного обучения, автоматизированное тестирование является одним из самых технологичных и объективных форм контроля знаний.

Поскольку высокая трудоемкость подготовки тестовых заданий является одной из наиболее серьезных проблем, тормозящих развитие и внедрение в образовательный процесс технологий автоматизированного тестирования учебных достижений, для ее решения должна создаваться и применяться автоматизированная система синтеза тестовых заданий. Одновременно с автоматизацией процесса подготовки ТЗ должно осуществляться стимулирование преподавателей и их обучение современным технологиям контроля знаний и использованию ИКТ. Комплекс этих мер позволит повысить уровень готовности преподавателей не только к автоматизированному контролю знаний, но и к контролю знаний в целом.

Литература

1. Аванесов В.С. Виды знаний // Управление школой № 38, 1999 [электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory11.html> (Дата обращения 10.09.2013)
2. Аванесов В.С. Основы теории педагогических заданий. // Педагогические измерения, №2, 2006. - с. 26-62
3. Балл Г. А. О психологических основах формирования готовности к профессиональному труду / Г. А. Балл // Психолого-педагогические проблемы профессионального образования : науч.-метод. сб. – К., 1994. – С. 98–100.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)// М.:МПСИ, 2002, 352с.
5. Болотова Е.Л. Аттестация научно-педагогических работников вуза // Юрист

ВУЗа. - 2011. - № 2. - С. 56-65

6. Бурыкина В.Г., Суринов С.Д. Когнитивный компонент практической готовности к педагогической деятельности // «Научное сообщество студентов XXI столетия»: материалы студенческой международной заочной научно-практической конференции. (6 декабря 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. с. 421-428

7. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (Дата обращения 10.09.2013)

8. Грабко Е.Ю. Готовность преподавателей вуза к организации дистанционного обучения //Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в науке и образовании» (21-22 марта 2013 года): сборник трудов. - М.:АНО «Информационные технологии в образовании»; Чебоксары: Чуваш.гос.пед.ун-т, 2013.

9. Давлеткиреева Л.З. Информационно-предметная среда как средство профессиональной подготовки будущих специалистов в университете дис. канд. пед. наук: 13.00.08 Магнитогорск, 2006– 184 с. –РГБ ОД, 61:07-13/747.

10. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.

11. Емелин М.А. Обеспечение репрезентативности выборки тестовых заданий при автоматизированном контроле знаний / М.А. Емелин, И.Д. Рудинский // Информационные технологии моделирования и управления. - 2007, № 9(43).

12. Емельянова Л.А., Бубчикова Н.В. Модель психологической готовности будущего учителя начальных классов к развитию учебной мотивации у учащихся //Вестник ОГУ №2(151). Оренбург. 2013

13. Желнин М. Э., Кудинов В. А., Белоус Е. С. Преимущества и недостатки тестирования в сравнении с другими методами контроля знаний //Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. No 1 (21) [электронный ресурс]. URL: scientific-notes.ru (Дата обращения 10.09.2013)

14. Карпенко, Д.С. Автоматизированная система мониторинга эффективности усвоения знаний и качества тестовых заданий / Д.С. Карпенко, О.М. Карпенко, Е.Н. Шлихунова // Инновации в образовании 2001. - №2 - С.69-86.

15. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Монография. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. - 214 с.: ил.

16. Коренева Е. Н. Формирование профессионально-педагогической готовности к деятельности в социально-культурной сфере // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №74-2. С.144-147

17. Кулько В. А. Формирование мотивационного компонента готовности будущих экологов к профессиональной деятельности // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 34. Педагогические науки. 2012. - с.73-76.

18. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М: Народное образование, 2000. 352с.

19. Мартыненко В.В. Проектирование профессионально ориентированных обучающих комплексов в системе дополнительного профессионального образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Калининград, 2012 — 204 с. – РГБ ОД, 9 12-5/2526.

20. Михалычев Е. А. Дидактическая тестология. М: Народное образование, 2002. - 432 с.

21. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Мастерство, 2002. - 288 с.

22. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
23. Олейник Н.М. Тест как инструмент измерения уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения. Учебное пособие по спецкурсу, - Донецк: Донецкий государственный университет, 1991. – 168 с.
24. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Под ред. Ю. К. Бабанского,— 2-е изд., доп. и перераб.— М., Просвещение, 1988. — 479 с.
25. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін. За ред. З.Н.Курлянд. - 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання. 2005. 399с.
26. Постановление Правительства РФ от 19.03.2001 N 196 (ред. от 10.03.2009) "Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении" [электронный ресурс]. URL: base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=85826;div=LAW;dst=100004;rnd=0.5296388435984883 (Дата обращения 10.09.2013)
27. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"" [электронный ресурс]. URL: rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html (Дата обращения 10.09.2013)
28. Приказ Минобрнауки России от 24 марта 2010 г. N 209 О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений [электронный ресурс]. URL: edu.ru/db-mon/mo/data/d_10/m209.html
29. Разработка тестовых заданий: Методические рекомендации преподавателям /Сост. С.Г. Шеретов. Алматы, КОУ, 2006, 14 с.
30. Романова Е.В. Инновационная технология получения высшего образования - будущее образовательной среды // Труды СГА. М., 2010. Вып. 1. С. 77-87.
31. Рудинский И.Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний. М.:Горячая линия - Телеком, 2004. - 249с.
32. Рудинский И.Д. Способы обеспечения дидактической безопасности систем педагогического контроля знаний / И.Д. Рудинский, Н.А. Строилов // Информационные технологии моделирования и управления. 2008, № 4(47).
33. Рудинский И.Д. Структурные основы тестологии. Калининград: Издательство ФГОУ ВПО "КГТУ", 2010. - 204 с.
34. Рудинский И.Д. Технология проектирования автоматизированных систем обработки информации и управления. Учебное пособие для вузов. - М.: Горячая линия-Телеком, 2011. - 304 с.: ил.
35. Седова Т.В. Формирование готовности преподавателей к разработке и использованию электронных учебных средств //Вектор науки ТГУ. №3(13) 2010. Тольятти. с. 344-349
36. Скрипкина А.В., Бойко К.Ю. Педагогические условия и компоненты формирования готовности студентов к организации учебного времени в процессе самообразовательной деятельности //Теория и практика общественного развития 2013. № 4 [электронный ресурс]. URL: teoria-practica.ru/ru/4-2013.html (Дата обращения 10.09.2013)
37. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. -- М.:

Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

38. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе.- М.: Знание, 1983.- 96с. 187

39. Трудовой кодекс РФ (ТК РФ) от 30.12.2001 N 197-ФЗ [электронный ресурс]. URL: consultant.ru/popular/tkrf (Дата обращения 10.09.2013)

40. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [электронный ресурс]. URL: fgosvpo.ru (Дата обращения 10.09.2013).

41. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.:Логос, 2002.

42. Чмыхова Е.В., Терехин А.Т. Тестирование знаний студентов и методологические проблемы использования его результатов // Стандарты и мониторинг образования. 2010. № 4. С. 25-29.

43. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. редакцией А.Г. Шмелева.: – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

А.К. Диргелайте
старший преподаватель
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
retivih2@mail.ru

Лечебно-оздоровительные возможности волейбола в системе физического воспитания

Обосновываются лечебно-оздоровительные возможности волейбола в системе физического воспитания вуза

Ключевые слова: физическое воспитание; волейбол; лечебная физическая культура

В системе физического воспитания, игра является одним из основных средств физической культуры и входит в оздоровительные программы детских садов, школ, вузов; в лечебной физической культуре - широко применяется в условиях санаторно-курортного лечения, её проводят по общим облегченным правилам [2].

Волейбол - олимпийский вид спорта, зрелищная и захватывающая игра, с высокими атлетическими, техническими и тактическими требованиями, является также средством организации досуга, поддержания здоровья и восстановления работоспособности.

Традиционно популярны среди всех категорий населения его разновидности: пионербол, мини-волейбол, лесной волейбол, пляжный волейбол и т.п.

Оздоровительное воздействие волейбола имеет место в процессе тренировки высокопрофессионального спортсмена и на занятиях у детей. Его многообразие движений – от самых несложных и простых движений с мячом, до профессиональной игры с её сложными приёмами, позволяет не только овладеть практическим применением этих движений в условиях игры, но и изменить структуры нейромышечных связей, создавая тем самым новую систему стереотипных движений и действий.

Рассматривая волейбол, как средство лечебной физической культуры, следует отметить его основные качества, которые способствуют реабилитации людей с различными заболеваниями [2].

1. Тонизирующее действие – здоровый азарт, вовлеченность в игру, коллективное формирование цели целенаправленно повышает тонус центральной нервной системы, тем самым повышая качество функциональных возможностей организма.

2. Трофическое действие – качественная разминка за счёт растягивающих упражнений с последующим включением элементов игры позволяет улучшить местное кровоснабжение костно-мышечных соединений опорно-двигательного аппарата, трофику тканей окружающих суставов. В программе общей физической подготовки у детей и подростков, большое внимание уделяется качественному формированию плечевых и тазобедренных суставов, это ключевые звенья в биомеханике опорно-двигательного аппарата, что является основным узлом в профилактике и реабилитации деформаций позвоночника.

3. Формирование компенсаторных реакций у детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, помогают специально подобранные дозированные элементы игры.

4. Нормализации функций организма способствует игровая форма разминки, игра по упрощённым правилам – направленность этого режима создаёт торможение патологических условно-рефлекторных связей и восстановление нормальной регуляции деятельности всего организма.

На занятиях по физическому воспитанию, игра рекомендована в специальной медицинской группе при синдроме вегетативной дисфункции, игра по упрощённым правилам с элементами пионербола продолжительностью не более 10 мин (через каждые 3-5 мин применение упражнений на расслабление и восстановление дыхания) [1].

Волейбол в санаторно-курортном лечении, является дополнением к медикаментозной терапии, рекомендуется больным, страдающим сердечно-сосудистыми заболеваниями - атеросклерозом и гипертонической болезнью (в первой стадии развития) [2]. При проведении игры, снижение нагрузки достигается за счёт: облегчения правил игры; увеличения количества игроков; подбором партнеров равных по силам; уменьшение длительности игры; замены игроков во время игры и др..

Таким образом, применение волейбола с целью лечебно-оздоровительного эффекта рекомендовано специалистами в области лечебной физической культуры и физической реабилитации в процессе занятий у студентов специальной медицинской группы и на занятиях специализированного направления всех возрастных групп.

Как средство лечебной физической культуры волейбол направлен на совершенствование навыков и качеств в имеющихся условиях, на улучшение функций ряда анализаторов: они оказывают тонизирующее воздействие на организм больного; благодаря своему общему влиянию приобретают и тренирующее значение, повышая функциональные возможности основных органов и систем (1). Характеризуясь большим разнообразием движений, игра волейбол способствует развитию двигательной реакции, координации движений, ценность этой игры для физического развития несравненно большее.

Помимо эмоционального воздействия процесс игры оказывает и воспитательное влияние (воспитание дисциплинированности и чувство коллективизма). Небольшая физическая нагрузка и несложность начальных технических приемов делают её широкодоступной для людей обоего пола, разных по возрасту и физической подготовке.

Литература

1. Мандриков В.Б. Организационно-методическое обеспечение учебного процесса по физической культуре в специальном учебном отделении медицинских и фармацевтических вузов: учебное пособие. /В.Б. Мандриков, М.П. Мицулина, И.А. Ушакова, В.О. Аристакесян, Н.В. Замятина. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013. – 336 с.
2. Попов, С.Н. Лечебная физическая культура: учебник для студ. высш. учеб. заведений. /Под ред. С.Н. Попова, Н.М. Валева, Т.С. Гарасева и др. – М.: Академия, 2007. – 416 с.

М.Ю. Никишин
соискатель
БФУ им. И.Канта
miknik39@rambler.ru

Студенческое научное общество как среда развития научно- исследовательской компетентности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники

Рассматривается научно - исследовательская деятельность вуза, ее особенности. Определяются основные функции студенческого научного общества как среды, благоприятной для формирования и развития научно- исследовательской компетентности

Ключевые слова: научно- исследовательская деятельность вуза; студенческое научное общество; научно- исследовательская компетентность

В современной России для технического вуза основной задачей является налаживание и поддержание связей и взаимного сотрудничества с производственной отраслью, как с точки зрения подготовки высокопрофессиональных компетентных кадров, так и реализации научных исследований. Обозначенные задачи находят свою реализацию в научно- исследовательской среде вуза.

Научная среда в вузе имеет ряд взаимосвязанных особенностей, специфически обусловленных формой ее присутствия, ресурсным обеспечением (различного характера), включенностью в реализацию научно-исследовательской деятельности, исследователей разного уровня (учащиеся начальных курсов, бакалавры, магистры, аспиранты, преподаватели и т.д.).

Известно, «...портрет ученого характеризуют: «высокая нравственность»; «аналитический образ мышления»; «профессиональная интеллигентность, умение уважать чужую точку зрения (даже, если не согласен с ней)»; «умение понять деятельность коллеги и помочь ему при необходимости»; «пытливость и способность прорабатывать каждую версию не один десяток раз»; «преданность науке и умение своей увлеченностью завлечь коллег»; «умение отстаивать свои идеалы и приобщать к ним коллег»; «бескорыстие, жертвенность, терпимость, демократичность, способность к самооценке»; «корректность и коммуникабельность, умение взаимодействовать с коллегами, быть терпимым и уважительным к окружающим»; «исполнительность и высокая работоспособность»; «целеустремленность, напористость, учтивость, умение анализировать»; «аккуратность,

терпение и пунктуальность»; «научное «любопытство», какое-то научное чутьё»; «не принимать слепо на веру слова и выводы авторитетов, критически оценивать всё, что попадает в поле зрения учёного». [1]

Научно - исследовательская деятельность на базе вуза, по сравнению с академической и отраслевой, имеет весомые преимущества. Благодаря участию в ней студентов, лаборантов, аспирантов и возможности использовать ресурсы вуза (технические, лабораторные, информационные) – она носит экономичный и подвижный характер; разнообразен спектр связей со специалистами различных научных направлений и специализаций; обладает широкими инфраструктурными ресурсами, что, несомненно, повышает эффективность организации и реализации научно-исследовательских мероприятий.

В направлении повышения эффективности научно-исследовательской деятельности, по мнению А.И. Владимирова [1], необходимо « по каждому из приоритетных научных направлений сформировать классическую технологическую цепочку проведения научно-исследовательских работ: поисковые исследования – прикладные научно-исследовательские работы – опытно-конструкторские разработки – опробование результатов научных исследований и разработок – профессиональная экспертиза – оценка необходимых затрат для внедрения новых разработок и потенциальной прибыли – поиск венчурной компании – маркетинг продукции – продажа новой техники (технологии)...» Обозначенные направления возможно развивать такой формой научно-исследовательской деятельности вуза как студенческое научное общество.

Мотивация научного творчества будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники, должна играть ведущую роль в их научно-исследовательской деятельности. Акцент на подготовку бакалавра как профессионала - практика и профессионала- исследователя, приобретает стратегический смысл в условиях реализации образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Распространенным, является представление о научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров, заключающейся лишь в подготовке курсовых и выпускных научных работ.

По - нашему мнению, эффективным выходом из сложившейся ситуации, а так же направлением развития научно - исследовательской компетентности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники, является формирование особой научно-исследовательской среды в рамках вуза в целом и его подразделений, в частности.

Одной из форм организации и развития научно- исследовательской среды вуза может стать студенческое научное общество, в рамках которого, будущие бакалавры смогут реализовывать свои научные идеи, проводить теоретические и эмпирические исследования, представлять научные результаты, публиковать научные статьи, проводить разнообразные мероприятия научного характера.

Основными задачами деятельности студенческого научного общества являются:

- Формирование и развитие тесной взаимосвязи учебно - предметной, научно-исследовательской и практической деятельности;
- Отбор наиболее одаренных и талантливых участников, использование их творческого и интеллектуального потенциала для решения текущих, научно-исследовательских, организационных и других задач;
- Подготовка из числа наиболее способных и успевающих участников резерва организационных, научно-педагогических и научных кадров университета;

- Формирование у участников научно- творческого интереса, обучение методике самостоятельного решения научно - исследовательских задач и навыкам работы в научных коллективах;
- Развитие внутри и меж – вузовских связей, направленных на информационный, кадровый обмен, а так же возможность организации совместных научно-исследовательских мероприятий.

Активное участие бакалавров в деятельности студенческого общества позволит им:

- Развивать творческие способности и вырабатывать научно-исследовательские навыки;
- Определить область собственного научного интереса;
- Развивать аналитическое и критическое мышление в процессе творческого поиска, подготовки и реализации исследований;
- Формировать и развивать научно- исследовательскую, коммуникативную, информационную компетентности.

Немаловажен и тот факт, что помимо самостоятельной активной научно-исследовательской деятельности, будущие бакалавры будут иметь возможность выступать соавторами исследований, находиться в непрерывном взаимодействии с преподавателями и кураторами, что, безусловно, положительно отразится на динамике развития их научно-исследовательской компетентности. Преподаватели и кураторы студенческого научного общества реализуют систематическое сопровождение будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники, от научного поиска до представления, защиты и публикации научных результатов.

Перед руководителями, кураторами и участниками научного студенческого общества стоят следующие задачи: организация и развитие деятельности научного студенческого общества; привлечение новых участников к планированию и проведению различных научных мероприятий; популяризация научно- исследовательских достижений участников студенческого научного общества; привлекать специалистов практиков к участию в деятельности общества, для расширения внешних связей и обмена практическим профессиональным опытом.

Активное участие в студенческом научном обществе и реализация своего научно-исследовательского потенциала позволят будущим бакалаврам в области холодильной и криогенной техники повышать свою научно- исследовательскую компетентность.

Литература

1. Владимиров А.И. О научной деятельности вуза. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2011. – 69 с
2. Голубницкая Е.Н. Инженерная компетентность как основная категория компетентностного подхода в инженерном образовании // http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s7/s7_10.pdf

С.П. Свидерская
соискатель БФУ им. И. Канта
учитель ГБУСО КО «Особый ребенок»
stefanik@rambler.ru

Индивидуальный стиль речи как условие профессиональной самореализации преподавателя вуза

Затрагивается проблема индивидуального стиля речи преподавателя. Рассматриваются понятия «речевая компетенция преподавателя», «научный стиль речи», «коммуникация», «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль речи преподавателя». Представлены характеристики и этапы научного стиля речи. Перечислены коммуникативные знания и умения преподавателя вуза. Рассматривается процесс коммуникации в системе «преподаватель-аудитория»

Ключевые слова: профессиональная самореализация преподавателя вуза; индивидуальный стиль деятельности; индивидуальный стиль речи; культура речи; речевая компетенция; научный стиль речи; коммуникация; техника речи

В процессе профессиональной самореализации преподаватель сталкивается с множеством задач, в том числе и коммуникативных. Это касается как учебной, методической, организационной работы, так и научно-исследовательской деятельности, важной составляющей которой является описание результатов собственного научного исследования.

Успешная речь (как устная, так и письменная) – результат не только мастерства, но и тщательной подготовки. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения особенностей и механизмов речи преподавателя в аспекте профессиональной самореализации.

Концепция самореализации связана с изучением индивидуальности человека. Индивидуальность представляет собой совокупность особенностей и свойств человека, отличающих его от других людей. Б.Г. Ананьев писал: «Единичный, отдельный человек именно потому уникален, что он – индивидуальность» [1].

Индивидуальность гармонична, неповторима, своеобразна и специфична. Особую роль ученые (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) отводят деятельности, в которой выражается индивидуальность. Согласно такой теории, человек индивидуален в своей деятельности, активен и приносит пользу обществу, приводя его к прогрессу и процветанию. Именно поэтому, говоря о самореализации личности в профессии, мы не можем обойти стороной концепцию индивидуальности и индивидуального стиля деятельности человека.

По определению Е.А. Климова, *индивидуальный стиль* – это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [3]. Формирование индивидуального стиля дает возможность человеку продвинуться на более высокий уровень осуществления задуманного. В процессе такой деятельности происходит развитие человека и становление его личности.

Индивидуальный стиль в большей степени связан с успехом и продуктивностью выполняемой работы, так как направлен на целостное развитие и совершенствование сущностных сил человека, а также вызывает состояние внутреннего комфорта и

эмоционального удовлетворения. Такая деятельность мотивирована, целенаправленна, результативна и выступает механизмом самореализации человека.

Признаками индивидуального стиля выступают:

- устойчивая система приемов и способов деятельности;
- эта система обусловлена определенными личными качествами;
- эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям [3].

Обращаясь к проблеме формирования речи преподавателя вуза, отметим, что самореализация личности представляется эффективным процессом только при условии индивидуального стиля деятельности, в том числе и ее коммуникативной составляющей.

Следовательно, важным условием профессиональной самореализации преподавателя вуза выступает индивидуальный стиль речи, который является отражением коммуникативной личности говорящего, а также показателем развития самостоятельной, творческой языковой индивидуальности.

В узком смысле, индивидуальный стиль речи преподавателя – это использование преподавателем индивидуально-своеобразной системы языковых средств и характеристик, которые выступают показателем уникальности и неповторимости речи. Индивидуальный стиль проявляется в избирательности языковых средств и их организации в связи с личными ассоциациями автора, его своеобразного взгляда на процессы и явления, способностью к обработке сложной абстрактной информации.

Проблема авторской индивидуальности становится актуальной не только в художественных текстах, но и в научных, особенно научно-гуманитарных. Умение читать, изучать и создавать такие тексты – необходимость в деятельности преподавателя вуза.

Существуют разные мнения по поводу индивидуального стиля научных текстов. Одни авторы склоняются к тому, что научный текст должен быть предельно стандартен, строг, академичен и безлик, другие считают необходимым проявление авторской индивидуальности, которая отражает отношение автора к научно-исследовательской деятельности, а также способствует созданию текста, способного эмоционально воздействовать на читателя. Представленные точки зрения довольно категоричны и однобоки. Следует помнить, что научный текст не всегда должен быть субъективно окрашен, излишняя эмоциональность может мешать последовательности и логичности. Однако читателю также важно понять отношение автора к исследуемой проблеме. Кроме того, индивидуальный стиль, как было отмечено нами выше, способен сделать текст более интересным, «живым», интригующим, оригинальным и выразительным. Поэтому мы считаем важным в процессе осуществления преподавателем вуза научного исследования формирование индивидуального стиля речи с учетом закономерностей и правил научного стиля.

Индивидуальный стиль речи опирается на единство лингвистической и экстралингвистической сторон функционирования языка. Лингвистической составляющей является сам язык. Экстралингвистическая сторона заключается в единстве физических, социальных и психологических аспектов.

Учитывая влияние обеих сторон функционирования языка, перечислим факторы, влияющие на проявление индивидуальности речи преподавателя:

- сложившиеся традиции в изложении знания;
- речевая компетенция преподавателя;
- тип и стиль мышления преподавателя;
- творческие способности;
- стремление преподавателя к формированию индивидуального стиля речи.

Важным фактором выступает *стиль мышления*, во многом определяющий особенности речи говорящего. Среди стилей мышления автор М.П. Котюрова [4, с. 161-

171] выделяет *логический* и *психологический*, которые, в свою очередь, имеют ряд характеристик, являющихся предпосылками разных стилей речи. Например, речь человека с *континуально-психологическим* стилем мышления отличается ассоциативностью, расчлененностью, неопределенностью, оценочностью, партитурностью и некатегоричностью.

Дискретно-логический стиль мышления, напротив, отличается логичностью, связностью, определенностью, нейтральностью, монологичностью и категоричностью, что соответствующим образом формирует индивидуальный стиль речи. Однако все перечисленные характеристики речи не могут рассматриваться по отдельности. К примеру, связность и расчлененность – категории, не отрицающие друг друга, а в некоторых случаях выступающие модификациями друг друга.

Таким образом, мы имеем дело с наличием градуальных отношений между различными средствами выражения, что выступает свидетельством наличия множества индивидуальных языковых особенностей речи.

Еще одним из перечисленных выше факторов формирования индивидуального стиля речи преподавателя вуза выступает *речевая компетенция*, которая является частью культурно-речевой компетенции. По определению Л.Б. Воробьевой и Г.В. Симоновой, «культурно-речевая компетенция понимается как совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих высшему типу речевой культуры - так называемому элитарному типу» [2, с. 40]. Элитарный тип в свою очередь характеризуется выразительностью, логичностью речи, ясностью изложения, богатством словарного запаса.

Таким образом, речевая компетенция преподавателя является показателем самого высокого уровня речевой культуры.

В рассматривании процессов самореализации преподавателя вуза особый интерес вызывает *культура речи*, выступающая важным элементом не только педагогической профессии, но и личностного развития человека. Культура речи – это умение человека правильно использовать в общении различные языковые средства.

В настоящее время в российской науке и образовании стоит острая проблема грамотности и культуры речи носителей русского языка. Печальней всего то, что далеко не многие преподаватели, учителя и другие представители педагогической профессии способны последовательно выражать свои мысли, правильно вести диалог, решать спор и участвовать в дискуссии, грамотно строить монологическое высказывание, соблюдать темп речи и правильную интонацию при изложении материала, учить правильной речи своих учеников. От речи преподавателя во многом зависит способность студентов воспринимать учебный материал. Речь преподавателя – это еще и главный источник грамотности и культуры речи нового поколения.

Преподаватель вуза должен уметь: читать и понимать научные тексты по своему профессиональному профилю, воспроизводить их общее содержание, вести беседу на профессиональные темы, создавать письменные тексты разных стилей и жанров, обладать навыками и умениями научного стиля речи, логически выстраивать свои суждения, уметь показать и доказать свою позицию, используя механизмы научного языка. Правильность речи становится неотъемлемым условием выполнения преподавателем научно-исследовательской работы, что также обуславливает эффективность его профессионального развития.

Индивидуальный стиль речи преподавателя может проявляться в процессе различных *коммуникаций*. Коммуникация – это процесс обмена информацией и ее смысловыми значениями между людьми. Важной составляющей процесса коммуникации является взаимопонимание между его участниками.

Многие авторы разделяют понятия «научное общение» и «педагогическое общение». Целью научной коммуникации является отстаивание своей точки зрения в процессе познания процессов и явлений, а педагогическое общение направлено на социализацию новых членов общества.

Однако есть мнение, что в рамках университетского образования жанры педагогической и научной коммуникаций во многом совпадают и взаимопроникают, что оправдывает объединение их в одну парадигму и рассмотрение как единой системы [5]. Автор Л.В. Куликова называет такое общение «научно-учебным» и в качестве его основных жанров называет лекцию, семинар, консультацию, экзамен, выступление на научной конференции и защиту диссертации [5, с. 305].

Таким образом, наиболее целесообразным является рассмотрение научного и учебного общения во взаимосвязи, как единое целое, которое учитывает статусно-ролевые характеристики основных участников общения: ученых, преподавателей и студентов.

В процессе коммуникации речь преподавателя должна быть информативной, понятной и выразительной.

Информативность речи зависит как от самого содержания материала, так и от использования преподавателем в процессе сообщения различных цитат и иллюстраций, обогащающих речь говорящего.

Однако следует помнить, что цитаты не должны быть слишком длинными и запутанными, а используемые цифры, схемы и таблицы должны быть доступны для понимания аудиторией. Восприятие речи не должно вызывать затруднений у адресата. Понятность речи обеспечивается также правильностью, точностью, логичностью изложения, соблюдением литературных норм, употреблением знакомой лексики.

Выразительность речи – важное условие эффективности коммуникации. Она направлена на то, чтобы вызвать у адресата интерес и внимание. Выразительная речь лучше запоминается и способна выполнять роль убеждения и доказательства.

Для того, чтобы речь преподавателя была выразительной, она должна обладать следующими качествами:

- эмоциональность (экспрессивность);
- точность;
- ясность;
- логичность;
- богатство изобразительно-выразительных средств;
- использование невербальных средств.

Авторы учебного пособия под редакцией П.П. Шубы выделяют некоторые условия выразительности речи: самостоятельность мышления автора речи, его убежденность в значимости высказывания, интерес, установление психологического контакта с адресатом (совместное решение проблем, обсуждение вопросов), умелый отбор языковых средств в зависимости от условий и задач общения [7, с. 116-117].

Способность находить и отбирать подходящие языковые средства в процессе коммуникации связана с систематическими тренировками, главной из которых является чтение различных текстов.

Таким образом, речь преподавателя вуза в большой степени зависит от того, сколько времени преподаватель уделяет чтению художественной, публицистической и научной литературы. Это следует учитывать при формировании индивидуального стиля речи преподавателя и его готовности к профессиональной самореализации.

В речевой ситуации важно оценивание преподавателем восприятия своей речи адресатом (или адресатами, если речь идет об аудитории слушателей). Следует особое внимание уделять проблеме монологизма речи многих преподавателей. Отсутствие

диалога мешает налаживанию обратной связи, взаимопониманию участников, понижает эффективность коммуникации.

Хорошо поставленный голос и умение им владеть – показатель уровня техники речи преподавателя. Техника речи включает в себя: владение голосом; правильную дикцию; умение пользоваться интонацией (высотой голоса, силой звука и др.); правильное произношение.

Существует множество способов развития техники речи, в том числе различных упражнений и тренингов. В большинстве случаев все они направлены на развитие речевого слуха, совершенствование дикции, развитие артикуляционного аппарата и формирование правильности дыхания в процессе речевых действий. Эти упражнения включены нами в программу формирования готовности преподавателя вуза к профессиональной самореализации.

Процесс коммуникации в системе «преподаватель-аудитория» можем охарактеризовать следующими этапами:

1. Коммуникативные действия преподавателя (вербальные и невербальные).
2. Восприятие речи слушателями (по звуковому и визуальному каналу).
3. Осознание содержания речи слушателями. Запоминание.
4. Сравнение слушателями полученной информации с уже имеющейся.
5. Оценивание речи преподавателя и ее содержания.
6. Принятие (непринятие) информации. Запоминание.
7. Обратная связь. Обсуждение проблем, мнений, позиций.
8. Взаимопонимание (отсутствие взаимопонимания).

Таким образом, мы описали коммуникацию, которая может выступать как завершённый процесс, так и незавершённый, цели которого не были достигнуты в связи с различием позиций адресанта и адресатов. Однако нельзя говорить о неэффективности такой коммуникации, так как важным показателем того, что она состоялась, является наличие обратной связи. Задача преподавателя в данном случае – постараться принять позицию другого человека (студента, ученого, преподавателя), имея при этом свою точку зрения на обсуждаемую проблему. Это является показателем важного качества самореализующегося педагога – открытости новому опыту.

Рассмотрим *научный стиль речи*, который является способом реализации особого типа мышления человека – объективного.

Под объективностью мышления понимают процесс, автономный от познающего субъекта и развивающийся по собственным законам. Объективное мышление направлено на поиск идеальных смысловых связей, которые изучает логика (в отличие от психологии, занимающейся процессами мышления субъекта). Именно объективное мышление становится способом поиска истинного смысла, что свидетельствует о важности объективного мышления в процессе научного познания.

Таким образом, научный стиль занимает особое место в подготовке преподавателя к овладению профессиональными коммуникациями и формированию навыков и умений научно-исследовательской деятельности.

Научный стиль – это стиль речи, имеющий свои языковые особенности. Ученые выделяют следующие характеристики научного стиля речи:

- нормированность речи;
- логичность и логическая последовательность изложения;
- сжатость;
- точность;
- информационная насыщенность;
- упорядоченная система связей;
- абстрактность;

- объективность;
- однозначность;
- предварительное обдумывание;
- строгий отбор языковых средств;
- монологический характер речи;
- содержание графической информации;
- строгость;
- отвлеченность;
- обобщенность.

Научная речь направлена не только на логическое доказательство истинности, новизны и ценности информации, но и на активизацию логического мышления того, кому предназначено содержание.

Логичность, объективность и информационная насыщенность научного стиля речи обеспечивается использованием следующих средств: использованием вводных слов (во-первых, следовательно, таким образом и др.); использованием абстрактной лексики (перспективы, развитие, истина, изложение, точка зрения и др.); связи предложений при помощи повторяющихся существительных; употреблением наречий (прежде всего, далее, затем и др.); использованием сложных союзных предложений.

Несмотря на то, что многие авторы указывают на строгость и отвлеченность научной речи, мы считаем важным в рассмотрении процессов самореализации преподавателя вуза посредством научно-исследовательской деятельности сделать акцент на необходимость формирования индивидуального стиля речи.

Это означает, что характеристики научного стиля и индивидуального стиля автора не должны противоречить друг другу, а напротив – дополнять друг друга таким образом, чтобы речь преподавателя становилась более гармоничной, выразительной, привлекающей внимание, вызывающей чувства и эмоции, запоминающейся и неповторимой.

Индивидуальность научной речи преподавателя может проявляться в наличии следующих особенностей:

- эмоциональная окраска содержания;
- наличие средств художественной выразительности (метафор, эпитетов, сравнительных оборотов и др.);
- употребление устойчивых выражений;
- личное отношение автора к описываемому;
- юмор, ирония автора в отношении описываемых проблем;
- выразительная интонация;
- употребление лексических синонимов.

Все перечисленные характеристики присущи речи человека, относящегося к своему делу творчески, с особой любовью, интересом, желанием поделиться своими знаниями и открытиями с другими людьми.

Индивидуальный научный стиль речи преподавателя вуза способен вызвать интерес у студентов, коллег к существующим проблемам и способам их решения. Однако следует также понимать важность объективного взгляда на исследуемые явления.

Преподаватель всегда должен думать о последствиях сказанного, ведь от его слов зависят многие умы. Эмоциями нужно уметь управлять, а порой и использовать их в нужном направлении и для нужных целей.

В научном стиле используется множество речевых жанров: научная статья, научная монография, диссертационная работа, учебно-методические пособия, аннотации, лекции, рефераты и др. Все они относятся к монологической речи, которая выступает ведущей в области научного стиля.

Научная речь может являться как письменной (написание научных статей), так и устной (выступление на конференциях, симпозиумах, семинарах).

Остановимся подробнее на особенностях написания научных статей.

Как уже было отмечено нами ранее, самореализация преподавателя вуза в аспекте научно-исследовательской деятельности включает в себя несколько видов работы, одним из которых выступает *написание и публикация научных статей* по теме исследования, либо по результатам педагогической практики.

При написании научной статьи преподаватель должен уметь: грамотно использовать научную литературу, корректно употреблять цитаты и оформлять ссылки на использованные источники, правильно оформлять составные элементы статьи (графики, таблицы, рисунки, статистические данные).

Научная публикация направлена на ознакомление с результатами исследованием автора, поэтому она должна быть достаточно содержательной и доступной для понимания и оценки теми, кому она адресована. Эмоциональные высказывания и личные оценки должны быть использованы в меру, для усиления важности исследуемых проблем.

Статья должна соответствовать критериям научного стиля, которые перечислены нами выше, однако при этом особое внимание призван привлечь индивидуальный стиль речи преподавателя, выраженный с помощью перечисленных нами выше языковых средств и приемов. Безусловно, очень сложным представляется умение сочетать в своей речи правила научного стиля и средства художественной выразительности, однако именно такое умение делает возможным достижение преподавателем высшей степени профессионального мастерства и совершенствование его индивидуальности.

Написание научных статей представляется сложным процессом, включающим в себя ряд особенностей и четких правил. Научные публикации отражают последовательность процесса исследования автора, показывают значимость исследования и его результатов, знакомят других авторов с актуальными проблемами интересующей отрасли науки, дают возможность переосмыслить существующую ситуацию в области отдельного научного исследования.

Поэтому на плечи преподавателя-исследователя ложится большая ответственность не только в правильном, но и интересном, привлекающем внимание изложении материалов, которые могут быть признаны научным сообществом и стать новой значимой частью научной картины мира.

Обобщая все вышесказанное, сделаем выводы. Для самореализации преподавателя в профессиональной деятельности необходимым фактором и условием ее эффективности выступает наличие индивидуального стиля речи. Индивидуальный стиль речи – свойство полноценной, творческой, высокоинтеллектуальной, уникальной и неповторимой личности.

Грамотная, выразительная, увлекательная и незаурядная речь преподавателя является эффективным инструментом достижения любых профессиональных задач.

Формирование индивидуального стиля речи преподавателя обуславливается развитием коммуникативных компетенций, направленных на формирование высокого уровня грамотности речи. Важное место среди коммуникативных знаний и умений занимают умения научного стиля речи.

Формирование индивидуального научного стиля выступает необходимым звеном в процессе самореализации посредством научно-исследовательской деятельности. В целом самореализация преподавателя вуза включает индивидуальный стиль речи как неотъемлемый компонент данного процесса.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – С. 79.
2. Воробьева Л.Б., Симонова Г.В. Совершенствование коммуникативных компетенций преподавателя высшей школы как фактор его инновационной деятельности // ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ-2011: материалы конференции. – Новосибирск: СГГА, 2011. – С. 39-43.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // URL: http://www.psychology.ru/library/Eugeny_Klimov/01.stm
4. Котюрова М.П. Стилистика научной речи. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
5. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. – 392 с.
6. Основы научной речи / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
7. Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Четет / Под ред. П.П. Шубы. - Мн.: ТетраСистемс, 2001. - 544 с.

С.В. Стародубченко
аспирант кафедры теории и методики
профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
stan.v.star@gmail.com

Теоретико-методологические основы моделирования мотивации в российских и зарубежных педагогических исследованиях

Значительная часть выполняемых в России и за рубежом исследований, направленных на изучение учебной и учебно-профессиональной мотивации, выполняется в парадигме педагогического моделирования. Сопоставление моделей мотивации, разработанных западными и российскими учеными, позволяет констатировать концептуальные отличия, присутствующие на структурно-функциональном, содержательном и презентационном уровне моделей

Ключевые слова: учебная мотивация, учебно-профессиональная мотивация, педагогическое моделирование, модели мотивации, модель Дж. Келлера

Педагогическое моделирование учебной мотивации становится все более популярным методом научных исследований, что объясняется «растущей тенденцией к переходу педагогики в новое качество – от описательности к моделированию и проектированию новой реальности»[2, С. 110]. В педагогике США и других стран изучение мотивации в рамках данной исследовательской парадигмы имеет более длительную, чем в России, историю. Критическое осмысление накопленного в данной области зарубежного опыта представляется полезным с точки зрения возможности его использования в отечественных педагогических исследованиях.

Системный анализ теоретико-методологических основ моделирования мотивации осуществляется на базе сопоставительного изучения моделей учебной и учебно-профессиональной мотивации, разработанных российскими авторами диссертационных исследований, и модели ARSC учебной мотивации Дж. Келлера.

В отечественной педагогической науке метод моделирования обосновывается в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Г.В. Суходольский определяет педагогическое моделирование "как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами" [7, С. 120]. Несмотря на то, что для описания эффективности моделей в педагогике существует специальное понятие – педагогическая валидность, критерии определения степени валидности крайне размыты.

Более определенным образом выглядят критерии установления практической ценности модели: «Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования - наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании» [1, С. 2].

Исследование учебной мотивации в работах западных ученых имеет несколько отличную от принятой в российской педагогике парадигму.

Во-первых, в англоязычном педагогическом дискурсе отсутствует разграничение мотивации на учебную и учебно-профессиональную. Вместо этого используется общий термин: *student's motivation*, что связано с расширительным толкованием слова *student* как учащегося в целом - и как ученика, и как студента.

Во-вторых, теоретико-методологические основы изучения мотивации имеют строго определенный трехуровневый характер. В качестве основного принципа исследования выделяется принцип педагогического проектирования (*instructional design*).

Согласно М. Меррил, педагогическое проектирование - это практика создания "обучения, направленного на то, чтобы получение знаний и умений было более эффективным, результативным и привлекательным. Этот процесс включает в себя диагностирование текущего состояния и потребностей учащихся, определение конечной цели обучения, и создание эффективных средств ее достижения» [9, С. 5].

В методологии исследований мотивации указываются также теории учебной деятельности, в рамках которых выполнена работа. Чаще всего это бихевиоральная, когнитивная и приобретающая в последнее время все большую популярность теория социального конструктивизма. И, наконец, авторы декларируют, на какой психологической теории мотивации базируется исследование. Чаще всего это атрибутивная теория, теория ценностного ожидания и теория достижения.

В российских диссертационных исследованиях в качестве теоретико-методологических основ изучения мотивации указываются различные подходы, теории, концепции, фундаментальные или концептуальные идеи и представления. Чаще всего в качестве таковых указываются: личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подход; общенаучный системный подход; субъектный подход к развитию личности обучающегося; психолого-педагогические концепции развития личности; психологические теории мотивации; теории формирования и развития учебной мотивации и др.

В целом, все теоретико-методологические положения можно разделить на четыре группы: общенаучные принципы, теории и подходы, определяющие методы исследования; теории, непосредственно относящиеся к изучаемому объекту – мотивации; теории, относящиеся к учебной и педагогической деятельности как процессу, в рамках которого рассматривается мотивация; и, наконец, теории, относящиеся к самому субъекту обучения. В работах, в которых представлены разработанные авторами модели мотивации, в качестве общенаучных подходов указываются теория проектирования или моделирования педагогического процесса.

Еще большие отличия между двумя педагогическими парадигмами выявляются в процессе анализа структуры и принципов оформления моделей мотивации. Рассмотрим сначала авторские модели, разработанные в педагогических диссертационных исследованиях последних лет российскими педагогами.

Смелова В.Г. предлагает модель повышения учебной мотивации обучающихся на основе межпредметной интеграции. Модель включает целевой, диагностический, содержательный, результативный блоки и представлена в виде многоуровневой схемы. В качестве интегральной цели в модели указывается «формирование личности субъекта образования». Достижение этой цели предусматривает выполнение ряда конкретных задач по повышению отдельных видов мотивации.

Например, повышение учебно-познавательной мотивации планируется «за счет интегрированных учебных занятий на основе удовлетворения ненасыщаемой потребности в новых впечатлениях; повышение социальной мотивации – с помощью организации коммуникативной творческой деятельности; формирование личностной мотивации - на основе присвоения учебного знания; творческой мотивации - на основе организации исследовательской деятельности» [6]. Следующий блок модели включает в себя описание педагогических условий повышения учебной мотивации обучающихся, и последний уровень, или блок модели, представляет все прогнозируемые (или уже апробированные) результаты использования данной модели.

Модель формирования ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения А.В. Калашниковой и Г.И. Чижаква включает в себя следующие блоки: «целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивный, которые раскрывают единство и взаимосвязь исследуемого процесса с позиции аксиологического, деятельностного и компетентностного подходов и обладают соответственно направляющей, смыслообразующей, организующей, преобразующей функциями» [5]. Содержание каждого из блоков описывается с помощью общих теоретических формулировок.

Так, «целевой блок характеризует направленность будущего бакалавра профессионального обучения как ключевой установки на ценности профессионального образования; содержательный блок представляет комплекс образовательных программ, нормативно-правовой документации, формы и методы образовательного процесса, регламентированные в ФГОС. Организационно-деятельностный блок интегрирует в себе реализацию организационно-педагогических условий, способствующих развитию аксиосферы будущих бакалавров профессионального обучения» и т.п.

Аналогичную структуру имеют все модели мотивации, представленные в диссертационных исследованиях. Все авторы выстраивают и описывают их как единство нескольких взаимообусловленных блоков или компонентов. Чаще всего это: 1) целевой, мотивационно-целевой или ценностно-мотивационный блок, 2) содержательный, 3) деятельностный или организационно-деятельностный, 4) оценочно-рефлексивный или результативно-оценочный.

Как видим, сложившаяся в российских исследованиях парадигма описания моделей включает в себя характеристику инвариантных теоретических принципов их построения, в то же время содержательное наполнение, то есть вариативная, собственно авторская часть моделей, остается мало прозрачной, что, в свою очередь, уменьшает их прикладной характер.

Среди моделей мотивации, разработанных зарубежными авторами, особого внимания заслуживает самая популярная в западной педагогике модель ARCS американского ученого Дж. Келлера (1983). Данная модель получила сокращенное название ARCS по первым буквам входящих в состав модели компонентов: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (внимание, значимость, уверенность и

удовлетворенность) [8]. Компонент «внимание» предполагает использование различных методик и приемов, направленных на завладение вниманием в первоначальной стадии обучения и удержания внимания на дальнейших его этапах.

Компонент «значимость» основан на осознании учащимися личностной значимости обучения, заключающейся в возможности применения полученных знаний на практике с целью улучшения собственной жизненной ситуации. Под «уверенностью» в мотивационной модели понимается уверенность обучаемого в собственных способностях по отношению к содержанию и целям учебного процесса. Под компонентом «удовлетворенность» подразумевается получение обучаемым положительных эмоций от самого процесса обучения.

В отличие от многоуровневых российских моделей, структура ARCS модели чрезвычайно проста и прозрачна. Как видим, здесь нет перечисления названий функционально-целевых блоков, при этом уже на уровне самого наименования четко представлены те цели, которые являются ее компонентами, и характеризуют конкретные цели учителя, внедряющего модель в практику. Теоретическая и практическая ценность данной модели признаются всеми зарубежными исследователями. Модель была апробирована в учебных заведениях многих стран мира. Более того, в адаптированном виде используется в электронном обучении.

Однако, если мы попытаемся не поддаваться ее довлеющему авторитету, то сможем заметить, что, образно говоря, никакой Америки американский ученый нам не открыл. Те основные компоненты, которые вписаны им в модель, - внимание, значимость, уверенность, удовлетворенность, - осознаются, несомненно, всеми отечественными педагогами.

Теоретическое моделирование мотивации в отечественной педагогике представлено структурно сложными, громоздкими моделями, которые зачастую апробируются только самими авторами. Кроме того, ни одна из проанализированных нами моделей, не пытается решить общей проблемы учебной мотивации. Все они носят частный характер: либо строятся на использовании какого-либо педагогического средства как ведущего способа повышения мотивации, либо направлены на формирование только одного вида мотивов, либо ограничиваются реализацией модели только в рамках отдельной учебной дисциплины.

Примечательно, что единственная максимально схожая с моделью Дж. Келлера концепция формирования мотивации была предложена О.С. Гребенюком еще в 1983 году в его книге «Формирование мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ» [3]. Обращает на себя внимание выделение советским ученым всех тех компонентов, которые входят в модель Келлера.

Согласно О.С. Гребенюку, «номенклатура целей урока по воспитанию мотивации» должна включать следующие: добиться состояния непроизвольного (произвольного) внимания; показать значимость учебной деятельности для овладеваемой профессии; предусматривать включение большинства учащихся в ситуации с положительными мотивационными и эмоциональными состояниями (активности, заинтересованности, удовлетворения успехами, радости от проделанной работы) и др. [4, С.59-61].

К сожалению, работа писалась в тот период времени, когда парадигма моделирования не была признанным инструментом педагогического исследования, а отсутствие широких научных связей с западным миром не могло обеспечить популяризации результатов исследования.

В целом, сопоставление моделей мотивации, разработанных западными и российскими учеными, позволяет констатировать концептуальные отличия, присутствующие на структурно-функциональном, содержательном и презентационном уровне моделей.

- Во-первых, в связи с обязательным эксплицитным указанием структурных компонентов модели, все модели мотивации российских авторов имеют непрозрачную многоуровневую структуру. Такой принцип конструирования моделей основан на соблюдении теоретико-методологических положений, однако вступает в противоречие с критерием «упрощенного характера моделей», представляющего собой важную конструктивную особенность процесса моделирования. Стремление к полноте описания всех сторон изучаемого процесса приводит к утяжелению структуры моделей и их содержательной нетранспарентности.

- Во-вторых, в принятой у нас парадигме отсутствуют традиции популяризации, близкие к рекламным приемам, свойственным западным образцам презентации знаний: именование моделей в виде акронимов, что обеспечивает их запоминаемость, или по фамилии их авторов.

Именно все вышеуказанные содержательные, конструктивные и презентационные особенности процесса моделирования мотивации, обуславливают то, что в российских педагогических исследованиях до сих пор не существует ни одной авторской модели, которая бы стала общепризнанной и имела бы значительный прикладной потенциал.

Литература

1. Богатырев А.И., Устинова И.М.. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm
2. Викулина М.А., Половинкина В.В. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе / Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. 2013. – № 3 – URL: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10000655
3. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ / Госпрофобр Лит. ССР. – Вильнюс, 1983.
4. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект Под ред. М.И. Махмутова. - (Науч.-исслед. ин-т профтехпедагогике Акад. пед. наук СССР). - М.: Педагогика, 1985. - 152 с.
5. Калашникова А.В. 1, Чижакова Г.И. Модель формирования ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения. Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. <http://www.science-education.ru/107-8302>
6. Смелова В.Г. Повышение учебной мотивации обучающихся основной и полной средней школы средствами межпредметной интеграции. Автореф. Канд.дисс. – Москва, 2009. — 26 с.
7. Суходольский, Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. - Л.: ЛГУ, 1976. С. 120.
8. Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth, editor, *Instructional-design Theories and Models: an Overview of their Current Status*, pages 383-434. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
9. Merrill, M. D., Drake, L., Lacy, M. J., Pratt, J., & ID2_Research_Group. (1996). Reclaiming instructional design. *Educational Technology*, 36(5), 5-7. <http://mdavidmerrill.com/Papers/Reclaiming>.

В.В. Швайко
соискатель
БФУ им. И.Канта
ipp_bga_rf@mail.ru

Направления развития клиентоориентированного подхода банка

Рассматриваются основные направления развития клиентоориентированного подхода банка, такие как подбор и отбор персонала, обучение и переобучение сотрудников. Определены основные формы реализации указанных направлений

Ключевые слова: клиентоориентированный подход; внутренняя клиентоориентированность банка; формы обучения и переобучения работников банка

В настоящее время процесс развития банковской системы характеризуется усилением конкуренции в совокупности с общими тенденциями глобализации мировой экономики, ориентация банков не только на предоставление качественных услуг и развитие технической оснащённости, но и на внедрение и развитие клиентоориентированного подхода в обслуживании.

В рамках клиентоориентированной направленности банка, важную роль играют процессы управления качеством обслуживания, повышения профессионализма сотрудников, в том числе развитие их профессиональных компетенций. Признанный наиболее эффективным, клиентоориентированный подход, несомненно, приводит к качественному изменению взаимоотношений с клиентами. Клиентоориентированность банка является одним из основных факторов повышения конкурентоспособности [1].

В рамках определения реализации клиентоориентированного подхода банка, особое значение приобретает кадровый ресурс, характеризующийся профессионализмом, наличием специализированных компетенций и соблюдением высоких стандартов обслуживания. Сотрудники банка, тесно взаимодействуют с клиентами, представляют и реализуют банковские продукты и услуги, что предполагает необходимость обладания ими эффективными навыками коммуникации, высоким уровнем профессиональных знаний и умений, общей компетентностью и рядом необходимых личностных характеристик.

Руководство банка, в отношении кадровой составляющей своей организации и в рамках клиентоориентированного подхода, предпринимает шаги в следующих основных направлениях: качественный подбор и отбор персонала, а так же развитие профессиональных компетенций, в том числе личной клиентоориентированности, за счет повышения квалификации сотрудников. Объективным, ведущим условием эффективной реализации указанных направлений является способность и потребность сотрудников в вопросах повышения профессионализма.

Показателем внутренней клиентоориентированности банка является клиентоориентированность персонала, определяемая как совокупность навыков, умений и знаний, которые благодаря определенной мотивации, установкам, ценностям и качествам сотрудников содействует определённому поведению, налаживанию и поддержанию отношений с клиентами, что способствует достижению целей компании [2]. Индикатором уровня клиентоориентированности персонала могут служить такие показатели как развитость корпоративной культуры и лояльность сотрудников.

Под определением клиентоориентированного сотрудника, принято понимать: « человека, который сам получает удовольствие от помощи клиентам». Важно, чтобы

сотрудник в принципе любил людей, умел прощать им их слабости, с пониманием относился к капризам, был неконфликтным, добродушным человеком. Клиентоориентированный сотрудник должен быть внимательным, активным, позитивным, любознательным, коммуникабельным, порядочным, ответственным и самокритичным.

Клиентоориентированность сотрудника банка — это прежде всего готовность к сотрудничеству и умение определить потребности клиента соответствующую услугам или продуктам банка. К дополнительным характеристикам клиентоориентированного сотрудника можно отнести вежливость, чувство такта, терпеливость и стрессоустойчивость.

В направлении подбора персонала в рамках реализации клиентоориентированного подхода, следует ориентироваться на наличие у кандидата (соискателя) способности длительного, взаимодействия с клиентом, и перспективной возможности повышения уровня эффективности этого взаимодействия.

Важно отметить, что в соответствии со спецификой банковской деятельности, ключевым элементом профессионального отбора является профессиональный психологический отбор, в рамках которого определяется наличие необходимых личностных характеристик (их достаточного уровня развития), а так же личностная подвижность и способность к обучению и самосовершенствованию. Эффективная реализация процесса подбора и отбора, в совокупности с непрерывным обучением персонала, безусловно, способна повысить качество сервиса предоставляемых услуг, тем самым, качественно изменить уровень лояльности клиентов.

В направлении обучения и переобучения персонала, особое внимание следует уделять таким направлениям, как повышение мотивации персонала, лояльность к компании, развитие целеустремленности, коммуникативных навыков. Указанное направление может быть реализовано в дистанционной форме, в условиях рабочего процесса, либо на базе учебного центра банка.

- Дистанционная форма обучения и переобучения осуществляется в рамках видеоконференций, видеосеминаров, вебинаров, создания специализированных учебных интернет - порталов, а так же использования медиа-тренажеров.

- В условиях рабочего процесса, обучение персонала реализуется с помощью следующих мероприятий: инструктажа (разъяснений и демонстрации практических приемов работы), коучинга (процесса диалога с сотрудником с применением эффективных вопросов, в процессе которого, повышается его мотивация и появляется возможность самораскрытия и нахождения путей решения профессиональных задач) и других.

- На базе учебного центра банка обучение и переобучение персонала может быть реализовано в форме курсов повышения квалификации (в том числе с привлечением экспертов и высококлассных специалистов), конференций и стажировок (региональных, международных), семинаров (включающих теоретическую и практическую части), круглых столов и рабочих групп. Тематика проводимых мероприятий варьируется в зависимости от потребностей персонала, административного состава (руководителей, управляющих, директоров), общих тенденций развития банка, а так же характеристик сформированных учебных групп.

Вышеперечисленные формы обучения и переобучения сотрудников банка, при их эффективной, непрерывной реализации, могут плодотворно отразиться на управлении ведущими бизнес-процессами, определении и применении корпоративных норм и стандартов обслуживания, а так же развитии основных, специфических компетенций сотрудников, не ограничивающихся должностными обязанностями и составляющими основу развития внутренней и общей клиентоориентированности банка.

Данные вопросы требуют дальнейшего изучения и обоснования, в рамках теоретических и экспериментальных исследований.

Литература

1. Подопригора В.Г., Герасимова Е.А. Конкурентоспособность бизнеса на основе клиентоориентированного подхода (на примере банковского сектора), Проблемы современной экономики, № 3(43). - 2012г., С.157 – 161;
2. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://hr.ru.com/2011/08/vnutrennij-klient/>.
3. Шавровская М.Н. Результаты анализа формирования и оценки клиентоориентированности персонала в организациях г. Омска // Вестник Омского университета. 2011. №2. С. 35-40.