

Таким образом, используя в качестве инструментов как процессный подход СМК, так и SMART технологию, решается задача повышения удовлетворенности заинтересованных сторон, а именно: студента, вуза и потенциального работодателя. После осуществления тестирования и оценки вновь принятых студентов, составляется индивидуальная карта целей для каждого. Затем производится декомпозиция целей для упрощения управляющих воздействий. При составлении индивидуальной карты целей необходимо составить карту целей студенческой группы. Параллельно с этим выявляем лидеров группы для ориентации на конечный результат, определяем процессы для достижения контрольных показателей, точки и период контроля. Точками достижения цели могут быть положительные результаты тестирования, участие в конференциях и круглых столах, работа в юридической клинике. В данном случае командный подход в рамках студенческой группы должен сопровождаться нематериальной мотивацией студентов. После окончания временного срока проверяется выполнение карты целей, особое внимание уделяя невыполненным, составляется новый план перехода к следующим компетенциям и решению новых задач. Необходимо отметить, что невыполненные задачи предыдущего периода обязательны к исполнению, если они не утратили актуальность.

Таким образом, применяя технологии процессного подхода СМК и SMART существует возможность качественно повысить уровень подготовки студентов в вузе, наделяя их не только компетенциями, описанными соответствующими государственными стандартами по требованию направления подготовки, то и сопутствующими компетенциями, сформулированными потенциальными работодателями, причем работодатели могут корректировать перечень актуальных компетенций исходя из своих внутренних потребностей.

Список литературы

1. Левинзон В.С. Аспекты практического применения системы ранжирования высших учебных заведений РФ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3 (часть 2). – С. 51–53.
2. Левинзон В.С. К вопросу стандартизации деятельности преподавателей школ и вузов РФ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11 (часть 1).
3. Левинзон В.С. К вопросу о мотивации деятельности работников высшей школы // Актуальные вопросы образования и науки: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 30 сентября 2014 г. – Тамбов, 2014. – Часть 2.
4. Левинзон В.С. О системах мотивации научно-преподавательского персонала в вузе // Международный журнал экспериментального образования – 2015. – № 5. – С. 56–58.
5. Дульзон А.А., Васильева О.М. Инструмент для оценки и самооценки преподавателя вуза на основе модели компетенций // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 34–37.
6. ГОСТ ISO 9000-2011. Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества. «Основные положения и словарь» (введен в действие Приказом Росстандарта от 22.12.2011 № 1574-ст).

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ноздрякова Е.В.

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
Москва, e-mail: kand717@yandex.ru

В рамках современной парадигмы образования феномен активности личности сформировался в качестве доминантной смыслообразующей идеи, определяющей вектор развития теории и практики педагогики, психологии, социологии. Изменился даже сам термин – с «учащихся» на «обучающихся» – иллюстрируя смещение ракурса обучения в сторону самостоятельности, активности самого ребенка как субъекта собственного образования. Каковы же способы, формы и методы активизации? В мировой педагогической литературе середины 60-х г. возникает новый термин АМО (активные методы обучения), который широко применяется в 80–90-е годы XX века, хотя имеет весьма приблизительное содержание и условно-формулируемый понятийный аппарат, понимаемый каждым автором по-своему. Немного позже, на волне преобразований 80-х годов, в образовательной теории и практике возникает ещё одно понятие, имеющее не менее аморфное содержание и терминологию: «интерактивные методы обучения». Оба слова сосуществуют, взаимозаменяются, часто воспринимаясь как синонимичный ряд, что приводит к неправомерному, ошибочному использованию этих терминов с точки зрения логики и методологии, актуализируя данную статью, расставляющую акценты и предлагающую свой вариант структурирования контента данных понятий.

Обращаясь к терминологии АМО, можно найти следующие определения:

● Активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении (А.А. Вербицкий).

● Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом (А.М. Смолкин).

● Активные методы обучения – это способы и приемы педагогического воздействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых

идей для решения разнообразных задач учебной и научно-исследовательской деятельности (Т.Г. Мухина).

Опуская филологические тонкости о «масле масляном» (неправомерно, объясняя термин, употреблять однокоренное или даже одинаковое слово: активные методы – способы активной деятельности), можно заметить и другое – уже в самом определении наблюдается несогласованность: к АМО относят то методы, то способы, то формы, то приемы обучения, что свидетельствует о наличии разных по объему конструкторов, имеющих некое содержательное единство, основывающееся на понятии «активность». Анализируя содержательную часть активных методов обучения, находим, что наиболее часто (Л.Н. Вавилова, Л.В. Лезова, Т.Г. Мухина, Г.К. Селевко, Т.С. Панина, М.Ю. Олешков, Г.Ф. Привалова, В.М. Уваров, И.В. Шумова и др.) к понятию АМО относят игровые и проблемно-поисковые технологии. Действительно, игротехническое движение, возникшее в 30-е годы в СССР (первая в истории деловая игра была разработана и проведена М.М. Бирштейн в 1932 году, но в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены) и пережившее второе рождение в США в 50–60-е годы XX века (деловые игры 1956 года, авторы – К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Р. Дьюк и др.) выполняет особую роль в активизации процесса обучения на основе погружения в специальную условно-игровую среду, отличающуюся от окружающей повседневности и раскрепощающую личность. В России большой потенциал игротехник подчеркивали М.М. Бирштейн, Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, В.М. Ефимов, В.Ф. Комаров, В.Н. Кругликов, А.М. Смолкин, Г.П. Щедровицкий (техноло-

гия ОДИ) и другие. Не подвергаются сомнению и проблемно-поисковые формы работы в плане активизации деятельности личности. Неопределенность возникает при попытке систематизации форм и методов, так как вышеуказанные стратегии различные источники относят как к активным, так и интерактивным способам обучения.

Безусловно, категории «активности / интерактивности» тесно связаны, о чем свидетельствуют сходная терминология, но синонимами они всё же не являются и не могут быть взаимозаменяемы. Термин «активный» происходит от английского понятия «act» – «действие, поступок, акт» (личности, индивида! – добавление автора), а понятие «интерактивный» состоит из двух смысловых основ: «*inter*» – «между, в, среди, взаимно» + «*act*» – «действие, поступок»; таким образом, словом «*interact*» обозначаются действия, поступки, акты между двумя (и более) сторонами, т.е. взаимодействие, взаимовлияние друг на друга. Получается, что целью активных методов будет саморазвитие обучающегося, выработка сознательного отношения к учебе, повышение мотивации, активизация когнитивного и творческого начала, развитие целеполагания и рефлексии отдельно взятой личности, формируемые при самостоятельной работе над собой. Интерактивные же формы акцентируются на социальной и коммуникативной стороне обучения, ставя во главу угла совместную (парную, групповую, коллективную) работу субъектов образования как контактного, так и виртуального типа, в результате которой в процессе взаимодействия и взаимовлияния совершенствуются обе стороны. Более детальный ряд принципиальных отличий отражен в нижеприведенной таблице.

Параметр	АМО	Интерактивные технологии
Акцент делается на:	Условиях активизации внутренних ресурсов обучающегося	Условиях интенсификации взаимодействия обучающегося с окружающим миром
Форма деятельности:	Проблематизация, творчество, поиск	Диалог, выстраивание взаимодействия, рефлексия
В центре внимания:	Когнитивно-креативная и практическая деятельность обучающегося	Виды взаимодействия с миром (сотрудничество, соперничество, взаимообучение и пр.), формы организации (самоорганизации) и рефлексии совместной деятельности и её результата
Основной вектор взаимодействия	Учитель – обучающийся – источники информации	Деятельность и общение обучающихся – Источники информации – Учитель (опосредованно, фасилитатор)
Роль учителя	Источник учебной информации, автор заданий, тестов, эксперт, организатор	Фасилитатор (организатор, координатор, таймер, консультант, источник информации), автор заданий и эксперт наравне с обучающимися

Окончание таблицы

Параметр	АМО	Интерактивные технологии
Деятельность обучающегося	Спрашивает, размышляет над проблемными вопросами, проводит наблюдения, эксперименты, предлагает свои решения, творит	Учится целеполаганию, планированию своей и совместной деятельности, тактике работы с информацией, учится способам взаимодействия с окружающими, навыку конструктивного аргументированного спора, задает проблемные вопросы, учится делать выбор, иметь свою точку зрения и нести за неё ответственность, учится адекватно оценивать себя и свою деятельность
Степень осознанности учебного процесса	Рефлексия обучающегося как желательное условие	Рефлексия обучающегося как обязательное условие
Наличие обратной связи с преподавателем	Нерегулярная, опосредованная, по инициативе учителя	Ежедневная, обязательная, непосредственная, по инициативе обеих сторон
Основные формы и способы активизации	<ul style="list-style-type: none"> ● Решение проблемных задач, ситуаций, разгадывание загадок, головоломок (индивидуальное) ● Кейс-метод ● Целенаправленные наблюдения, исследования ● Лабораторные опыты, эксперименты ● Алгоритмы действий, программы ● Тесты ● Теоретические обобщения, выведение понятий, законов, формул ● Знаково-символические модели, графические схемы ● РКМЧП (технология развития критического мышления через чтение и письмо) ● Проект ● Творческие задания (эссе, кроссворды, аннотации и пр.) ● Дидактические (в том числе – электронные) игры, тренажеры ● Портфолио 	<ul style="list-style-type: none"> ● Дискуссия, дебаты, диспут ● Дискурс, эвристическая беседа ● Круглый стол, конференция ● Семинар, мастер-класс ● Творческая мастерская ● Работа малыми группами (технологии сотрудничества, соперничества, взаимодополнения, взаимообучения) ● Мозговой штурм (брейнсторминг, брейнрайтинг) ● РКМЧП ● Проблемные технологии (групповое решение проблемных задач, вопросов, ситуаций), в том числе – кейс-метод (case-study) ● Креативные технологии (ТРИЗ, У. Дисней и пр.) ● Деловые, ролевые, имитационные игры, ОДИ, театрализации ● Веб-квест (web-quest) ● Веб-занятие, телеконференция ● Виртуальное общение (скайп, электронная почта, чат и пр.) ● Проектно-исследовательская деятельность ● Погружения, интенсив ● Тренинги ● Коллективное обучение (по В.К. Дьяченко) ● КТД (коллективные творческие дела) по И.П. Иванову ● Выездные мероприятия (экскурсии, походы, экспедиции, посещения, внедрения и пр.), встречи со специалистами
Итог	Саморазвитие, выявление индивидуальных способностей, интересов, устойчивость учебной мотивации, достаточно выраженный познавательный интерес, теоретическое мышление, развитие творческих и иных способностей	Продуктивное мышление и поведение, осознанная компетентность в каком-либо вопросе, реальная оценка своих достижений, опыт группового взаимодействия в различных ролях и ситуациях, навык взаимопомощи, взаимообучения, взаимоконтроля, опыт делового сотрудничества, конструктивной коммуникации, навык аргументации, выдвижения, развития и презентации гипотез, опыт побед и поражений, формирующий личность
Категория способов активизации деятельности личности	Личностно-активная категория	Межличностно-активная (интерактивная) категория

В таблице осуществлена четкая градация способов активизации обучения с акцентом на личностную и межличностную активность, ориентированных на разные цели образова-

ния. Доктор психологических наук А.В. Петровский подчеркивал, что «...активность личности детерминирована изнутри (со стороны отношений субъекта к миру) и реализуется

вовне в процессах поведения» [5, с. 8]. Собираясь с этим высказыванием, представляется целесообразным выделить две категории способов активизации личности – личностно-активную и межличностно-активную (интерактивную) – функционально разграничив данные области и подчеркнув неправомерность их синонимизации. Выделенные курсивом способы активизации деятельности обучающихся, совпадающие в двух категориях, являются полифункциональными технологиями, совмещающими в себе алгоритмы как индивидуальной, так и групповой активизации в зависимости от поставленных целей и созданных условий. Проведенный анализ показывает в контексте современного образования принципиальные различия между выделенными категориями, позволяя детализировать и структурировать существующее сегодня многообразие форм и методов активизации обучения.

Список литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с. URL: http://www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 1632 с.
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители Олешков М.Ю., Уваров В.М. – М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Петрова Н.Г., Погосян С.Г.

*Первый Санкт-Петербургский государственный
медицинский университет им. И.П. Павлова,
Санкт-Петербург, e-mail: petrova-nataliya@bk.ru*

К началу нынешнего столетия в России сложилась достаточно четкая система подготовки кадров среднего медицинского персонала. Она включала обучение в медицинских училищах (колледжах) на базе 9 или 11 классов общего образования (с получением специальности медицинская сестра, акушерка, фельдшер, фельдшер-лаборант), последующую углубленную подготовку (специализацию), например, по специальности медицинская сестра-анестезист. При желании специалисты сестринского дела могли получить высшее сестринское образование и получить специальность «менеджер сестринского дела». Не исключалась и возможность для таких специалистов написания

кандидатской или докторской диссертации по специальности «общественное здоровье и здравоохранение».

Присоединение России к Болонскому процессу привело к реформированию данной системы. Если подготовка на этапе среднего специального образования осталась практически неизменной, то высшее сестринское образование претерпело кардинальные изменения. Подготовка на уровне специалитета была прекращена, и начата подготовка по системе бакалавриата. Причем, если в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом 3, она длилась в течение трех лет, то по стандарту «3+» – 4 года. Кроме того, обучение по программе бакалавриата возможно как для выпускников школ, так и для имеющих среднее специальное образование. При этом вполне понятно, что если в первом случае будущие специалисты более подготовлены в области фундаментальных дисциплин и совершенно не имеют представления о сестринском деле, то среди практикующих сестер (многие из которых закончили школу и колледж достаточно давно и успели забыть содержание многих школьных предметов) – ситуация прямо противоположная. Соответственно для этих групп студентов программа обучения должна существенно отличаться, что не предусмотрено в стандарте.

Далее следует отметить, что, принимая решение о подготовке по той или иной программе, будущий специалист должен иметь ту или иную мотивацию и достаточно четко представлять себе характер будущей работы. Главной мотивацией получения высшего образования для практикующих медицинских сестер традиционно являлась возможность карьерного роста. Специальность «менеджер сестринского дела» позволяла занимать руководящие должности в учреждениях здравоохранения и была достаточно востребованной в коммерческих и страховых медицинских организациях. Бакалавры сестринского дела получают специальность «академическая медицинская сестра», которая отсутствует в номенклатуре медицинских специальностей и соответственно для которой отсутствуют квалификационные требования. Поэтому специалистам высших учебных заведений, готовящих этих бакалавров, достаточно сложно обеспечить практическую направленность учебно-педагогического процесса. Кроме того, в настоящее время руководящие должности среднего медицинского персонала (включая, например, главных медицинских сестер) могут занимать специалисты со среднем специальным образованием, получившие специализацию по организации здравоохранения. Это, с одной стороны, демотивирует средний медицинский персонал к получению высшего образования. С другой же стороны, вполне понятно, что системное получение знаний по управленческим