

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи

УДК: 378:33(575.3)

Оралова Зауреш Мекенбаевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ
ЭКОНОМИСТОВ**

13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор Калдыбаева А.Т.**

БИШКЕК – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ	10
1.1. Теоретические основы проблемы формирования ключевых компетенций будущих экономистов	10
1.2. Содержание и структура ключевых компетенций будущих экономистов.....	43
1.3. Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов.....	60
Заключение по первой главе	95
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ	97
2.1. Методологические подходы к исследованию проблемы формирования ключевых компетенций будущих экономистов.....	97
2.2. Диагностический инструментарий в исследовании проблемы формирования ключевых компетенций будущих экономистов.....	106
Заключение по второй главе	117
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ	119
3.1. Программа опытно-экспериментального исследования и его содержание.....	119
3.2. Результаты опытно-педагогической работы по формированию ключевых компетенций.....	156
Заключение по третьей главе	167
ВЫВОДЫ	171
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	173
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	174
ПРИЛОЖЕНИЯ	189

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ЗУН - знания, умения, навыки

ЗХУ – знаю, хочу, умею

ИК – информационные компетенции

КК – корпоративные компетенции

КЛС – компетенции личного самосовершенствования

КуК – культурные компетенции

ПК – познавательные компетенции

РКМЧП - Развитие критического мышления через чтение и письмо

СЭН - сфера эстетических и нравственных качеств личности

СДП - действенно-практическая сфера личности

СРС – самостоятельная работа студента

СТК – социально-трудовые компетенции

СУД - способы умственных действий

СУМ - самоуправляющие механизмы личности

ТСО –технические средства обучения

УК – управленческие компетенции

УМК - учебно-методический комплекс

ЦСК – ценностно-смысловые компетенции

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации обусловлена государственной потребностью в устойчивом социально-экономическом развитии страны, которое обеспечивается рядом факторов, в том числе и подготовкой экономистов новой формации, обладающих высоким уровнем сформированности не только профессиональных, но и ключевых компетенций, которые позиционируются в государственных образовательных стандартах школьного и высшего профессионального образования. Главный вектор единства провозглашаемых целей систем образования стран СНГ направлен на формирование у личности обучающегося готовности и способности успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям и к социально-профессиональным сообществам.

Стремительно растущая динамика технологического прогресса вызывает потребность в квалифицированных экономистах, способных проявлять не только предметно-практическую экономическую деятельность, но и деятельность социального характера, связанную с удовлетворением запросов общества. Без наличия у будущих экономистов ключевых компетенций невозможно обеспечить единство естественно-научной, экономической и социальной видов деятельности, способствующих решению задач по устойчивому развитию государства.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью обеспечения качества формирования ключевых компетенций будущих экономистов посредством разработки современных педагогических условий их формирования.

Анализ состояния исследуемой проблемы показал, что проблема формирования ключевых компетенций у будущих специалистов профессиональной деятельности в целом, нашла отражение в трудах классиков педагогики О.А. Абдуллиной, Ф.Н. Гоноболина, Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина, А.И. Щербакова и др., которые, опираясь на теорию личности, теорию

деятельности, теорию способностей, исследовали контекст формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов, специалистов, а также в трудах современных исследователей Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Дж. Равена, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татура, Г. Хэмела и К. Прахалада, А.В. Хуторского и др., которые, базируясь на отечественных и зарубежных теориях ключевых компетенций, определили сущность, содержание, структуру, типологию, классификацию компетенций в целом.

В отечественных исследованиях проблема формирования компетенций отражена в работах А.А. Алимбекова (2019 г.), Н.А. Асиповой (2018 г.), И.Б. Бекбоева (2019 г.), К.Д. Добаева (2018-2021 гг.), Н.К. Дюшеевой (2009 г.), А.Т. Калдыбаевой (2020 г.), А.М. Мамытова (2019-2021 гг.), Э.М. Мамбетакунова (2019-2021 гг.), А.К. Наркозиева (2010 г.) и др., в которых также раскрывается сущность и содержание разных видов компетенций для будущих специалистов разного профиля, разрабатываются педагогические условия их формирования, описываются механизмы диагностики и оценивания уровней сформированности.

Проблема подготовки экономистов исследовалась в трудах Д.К. Афанасовой (2009 г.), Н.В. Быстрова (2019), Е.А. Жилкина (2009 г.), Ю.В. Пузиенко (2005 г.), К.С. Рогов (2009 г.), В.Н. Трумин (2009 г.) и др., которые рассматривали вопросы формирования математической, финансово-экономической грамотности, социально-экономической, производственной-экономической компетентности будущих экономистов в условиях вуза на основе компетентного подхода.

Вместе с тем, проведенные нами эмпирические исследования показали, что у большинства студентов, будущих экономистов, наблюдается недостаточный уровень сформированности именно ключевых компетенций, которые заложены в требованиях государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, более того, процесс формирования ключевых компетенций отодвигается на второй план, приоритетно акцентируясь на формировании предметных

специализированных компетенций. В то же время, анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о том, что проблема формирования ключевых компетенций у будущих экономистов в системе высшего профессионального образования еще не являлась предметом специального исследования.

Таким образом, наблюдается противоречие между объективной необходимостью формирования ключевых компетенций у будущих экономистов и недостаточной разработанностью современных механизмов по осуществлению данного процесса в условиях вуза, между необходимостью выполнения требований государственного стандарта по подготовке будущих экономистов и недостаточной адаптацией возможных педагогических условий по реализации данного процесса. Данные противоречия определили проблему нашего исследования: каковы педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов вуза. Недостаточная разработанность проблемы и практическая значимость её решения обусловили выбор **темы исследования:** «Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов».

Связь темы диссертации с крупными научными программами или основными научно-исследовательскими работами. Диссертационная тема входит в перечень исследовательских актуальных тем НИР КГУ им. И. Арабаева.

Целью диссертации является теоретико-методологическое обоснование и разработка педагогических условий формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы формирования ключевых компетенций будущих экономистов.
2. Определить сущность и структурное содержание ключевых компетенций будущих экономистов.

3. Разработать педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов и доказать их эффективность в опытно-педагогической работе.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. Выявлена современная *теоретическая* основа формирования ключевых компетенций, а именно: обоснованы теоретико-методологические положения исследователей по проблеме, определены ведущие теории в формировании ключевых компетенций, что послужило основой для осуществления данного исследования, а также определены *методологические подходы* к формированию ключевых компетенций: компетентностно-деятельностный, системный и технологический.

2. Определена *сущность* и раскрыто структурное *содержание* ключевых компетенций будущих экономистов, определены их критерии и показатели, разработана *модель* формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

3. Разработаны *педагогические условия* формирования ключевых компетенций будущих экономистов и доказана их эффективность средствами разработанного инструментария диагностики уровня сформированности.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что:

– Сформулирован перечень ключевых компетенций и ожидаемых результатов в проекции на структурные компоненты (когнитивный, деятельностный, мотивационный, личностный).

– Разработаны учебно-методические рекомендации по использованию педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций будущих экономистов.

– Разработаны педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов и доказана их эффективность в процессе опытно-педагогической работы.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Теоретико-методологическую основу формирования ключевых компетенций будущих экономистов составили *труды* в области педагогики, психологии, *нормативные источники в области образования*, а также *концепции* научной школы компетенций И.А. Зимней, научной школы профессионального развития Э.Ф. Зеера, которые обусловили применить *компетентностно-деятельностный подход* к реализации системы формирования ключевых компетенций будущих экономистов; теория А. Маршала *о принципах* экономической науки, теоретические идеи *о сущности профессиональной компетентности экономиста* Д.К. Афанасова, Н.В. Быстрова, Е.А. Жилкина, Ю.В. Пузиенко, К.С. Рогова.

2. *Ключевые компетенции* – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей будущего экономиста, проявляющаяся в готовности адаптироваться и успешно осуществлять профессиональную деятельность в любом социуме, структурными компонентами которой являются когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный, раскрывающие содержание познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, ценностно-смысловых, культурных и компетенций личностного самосовершенствования.

3. Эффективность формирования ключевых компетенций обеспечивается созданием и реализацией разработанных педагогических *условий*: обновлением *содержания* учебно-методического обеспечения, основанного на компетентностном подходе; совершенствованием *учебно-методической подготовки* преподавателей, формирующих ключевые компетенции у будущих экономистов; *технологизацией* обучающих процессов; использованием *оценочного инструментария диагностики* уровня сформированности ключевых компетенций.

Личный вклад соискателя состоит: в формулировании дескрипторов/ожидаемых результатов ключевых компетенций, в разработке модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов, в

разработке программы и содержания семинара-тренинга для преподавателей, в разработке оценочного инструментария диагностики уровня сформированности ключевых компетенций.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось на международных, межвузовских научно-практических конференциях, обсуждениях на кафедре педагогики КГУ им. И. Арабаева.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты исследования отражены в научных статьях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, списка использованной литературы. Объем диссертации составляет 172 страницы, количество таблиц – 10, количество рисунков – 8. Количество библиографических источников – 161.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

1.1. Теоретические основы формирования ключевых компетенций будущих экономистов

В последнее время происходят кардинальные перемены в системе образования стран СНГ, в том числе и стран Центральной Азии. Перемены происходят на всех уровнях: от нормативной правовой базы и содержания образования до определения научно-методического обеспечения. Происходящие перемены требуют соответственно и пересмотра традиционных подходов к образовательным процессам, поиска новых принципов планирования и проектирования содержания образования, внедрения в учебный процесс новых современных педагогических технологий и инструментов диагностирования и оценивания образовательных результатов.

Трансформации, происходящие в образовательном пространстве всего мира, безусловно, влияют и на системы образования стран СНГ, в том числе и Кыргызской Республики. Проекция глобальных трансформаций отражается на смене парадигм образования, на содержании образования (государственных образовательных стандартах, базисных учебных планах, учебных программах, учебно-методических комплексах, учебниках, учебных пособиях и т.д.), на реализуемых методологических подходах, на процессах формирования компетенций учащихся/студентов.

Изменения, указанные выше, также нашли своё отражение в документах государственного и стратегического значения: Концепции развития образования в КР на 2021-2030 гг. (2021 г.), Программы развития образования (2021-2040 гг.), Планы действий по реализации стратегии развития образования (2021 г.).

Направление всех этих изменений сопряжено с обеспечением качества образования в целом, и качества подготовки выпускников того или иного уровня образования в частности, а все это связано с качеством

сформированности уровня компетенций, регламентируемых в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования/школьного образования.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что государству требуется устойчивое социально-экономическое развитие, обеспечивающееся рядом факторов, в числе которых также подготовка студентов новой формации, будущих экономистов, у которых сформирован высокий уровень не только профессиональных, специальных, но и ключевых компетенций, отраженных в государственных образовательных стандартах школьного и высшего профессионального образования. Главной направленностью целей систем образования стран СНГ является формирование у школьников и студентов готовности успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям в мире и к социально-профессиональным сообществам.

Динамичность и рост технологического прогресса и рынок труда требует подготовки высококвалифицированных экономистов, владеющих не только предметно-практическими экономическими способностями, но и социальными компетенциями, связанными с удовлетворением общественного заказа. При условии, что у будущих экономистов не будут сформированы ключевые компетенции, невозможно обеспечить единство естественнонаучной, экономической и социальной видов деятельности, способствующих решению задач устойчивого развития страны.

Глобальные трансформации происходят на основе следующих тенденций: глобализации процессов мирового развития, интеграции мирового образовательного пространства, актуализации прикладного характера образования, изменения требований рынка труда к квалификации и компетентности специалистов, технологизации и цифровизации всех социальных и образовательных процессов, происходящих в мире.

Содержание образования в Кыргызстане на всех уровнях образования (дошкольный, школьный, вузовский, послевузовский, дополнительный уровни образования) в последние годы реформируется на компетентностной основе.

Реализация компетентностного подхода в вузовской системе образования подразумевает тесное взаимодействие с рынком труда, формирование необходимых профессиональных навыков и личностных качеств с целью повышения конкурентоспособности специалистов, модернизацию содержания, методологии и соответствующей образовательной среды обучения. Самой главной целью профессионального образования является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, образованных и ответственных специалистов, соответствующих требованиям общественного заказа, рынка труда, уровню и профилю, также компетентных, свободно владеющих не только своей профессией, но и разбирающихся в других областях деятельности, устойчивых к трудностям различных кризисов, готовых к непрерывному повышению квалификации и постоянному росту в профессиональном плане, мобильных, владеющих всеми жизненными навыками. Ученые, занимающиеся вопросами компетентностного подхода в сфере образования (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) установили, что разница специалиста компетентного от квалифицированного в том, что компетентный специалист не только владеет необходимым набором знаний, умений, навыков, а также умеющий воплощать и осуществлять их в работе. Проведенный обзор исследований дал возможность определить разного рода представления о компетентностном подходе. Так, по мнению Е.Я. Когана [85], это важный современный аспект, требующий модификацию отношения к деятельности преподавателя, к подготовке обучающихся; такой подход неоспоримо приведет к масштабным переменам от трансформации сознания до трансформации методологической основы [110].

В своих исследованиях А.Г. Бермус [25] отмечает, что компетентностный подход воспринимается в виде новейшего дополнительного показателя

всевозможных более обычных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.); компетентностный подход, согласно теорий российских исследователей и деятельности в образовательной сфере, не сформировывает личное представление и логику, но допускает основу или перенимание понятийного и методологического аппарата из уже сформировавшихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.) [110].

Д.А. Иванов [69] компетентностный подход рассматривает, как возможность привести в соответствие массовую школу и запросы рынка труда, подход, концентрирующий внимание на результате обучения, при всем этом в качестве результата воспринимается не сумма овладевших материалов, а умение специалиста маневрировать во всевозможных обстоятельствах. О. Е. Лебедев [103] рассматривает компетентностный подход как комплексность единых принципов установления целей образования, выбора сущности образования, организации учебного процесса и оценки результатов обучения. Такими принципами считаются такие правила, в которых целью образования является выработка и улучшение у обучающихся восприимчивости свободно принимать решения по вопросам во всевозможных областях и видах деятельности на базе применения социальных навыков, частью которого представляется и личная практика обучающихся. Сущность образования можно рассмотреть как дидактически приспособленную социальную практику решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других вопросов. Суть организации учебного процесса состоит в установке определенных условий для выработки у обучающихся самостоятельно решать познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные и другие вопросы, которые являются основными в содержании образования. Оценка результатов обучения базируется на анализе уровней образованности, которых достигли обучающиеся на некотором периоде обучения [110].

Компетентностный подход не уподобляется к элементу, направленному на знания, а предусматривает унитарную практику разрешения насущных

проблем, определение профессиональных и основополагающих функций, социальных ролей, компетенций. Наиболее важные составляющие компетентностного подхода в образовании [25], [110]: пример новейших концепций компетентностного подхода – представления единого и индивидуального саморазвития, выраженные в контексте психолого-педагогических представлений развивающего и личностно-ориентированного образования; в связи с этим, компетенции определяют как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, объединяющие как обычные знания, так и различного вида объединенные мыслительные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и другие умения; категориальная основа компетентностного подхода напрямую взаимосвязана с концепцией целенаправленности и целезаданности учебного процесса, где компетенции предполагают высокую, синтезированную степень умений и навыков обучающегося, а сущность образования выражается моделью сущности образования из четырех составляющих (знания, умения, практика творческой работы и практика значимого подхода); компетентностный подход включает в себя две основные концепции: компетенция (обобщенность взаимозависимых характеристик человека, которые применяются по отношению к конкретным предметам и процессам) и компетентность (владение, обладание личностью подходящей компетенцией, которая включает в себя его субъективный взгляд на нее и предмету деятельности); образовательная компетенция рассматривается в виде объединения сущностных направлений, знаний, умений, навыков и практики работы обучающегося относительно к конкретному кругу объектов реальности, важных для реализации индивидуальной и социально-важной эффективной деятельности; разделение образовательных компетенций: ключевые (осуществляемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания); общепредметные (осуществляемые на сущности, интегративном для объединенности предметов, сферы образования); предметные (образуемые в пределах определенных предметов); определение ключевых компетенций и их систем показывает

большое количество различных взглядов; в этом случае применяются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых предложены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования [110].

К главным свойствам компетентности ученые Л.П. Алексеева, Л.Д. Давыдов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Н.С. Шаблыгина и др.) считают, что: компетентность определяет сущность обычной триединства «знания, умения, навыки» и является связующим элементом между ее составляющими; компетентность в широком понятии может выражать глубокие знания дисциплины или постигнутые умения; компетентность рассматривает непрерывную модернизацию знаний, освоение новых данных для благополучного выполнения профессиональных работ в конкретный час и в конкретных ситуациях; компетентность содержит как сущностный (знание), так и действенный (умение) составляющие [110].

Термин «компетенция», введенный в образовательную практику дает возможность предопределить стандартную ситуацию, когда обучающиеся, имея необходимые теоретические знания, претерпевают большие преграды в их осуществлении при разрешении существенных вопросов или трудных обстоятельств. Образовательная компетенция предусматривает не освоение обучающимися определенных знаний и умений, а овладение ими набором действий, в котором для отдельно установленной ориентации выявлена аналогичная комплексность образовательных составляющих.

Отличительной чертой педагогических целей по выработке компетенций является то, что они вырабатываются не в форме манипуляций преподавателя, а с позиции достижений деятельности обучающихся, т.е. его совершенствования и улучшения в процессе познания конкретной социальной практики [110]. Для осуществления компетентного подхода нужно создать модель выработки общих и профессиональных компетенций, отмечает автор.

Так, в исследованиях Л.Д. Давыдова [51] рассмотрены примеры создания профессиональной компетентности, охватывающие содержательный, процессуальный и результативный блоки. Содержательный блок состоит из: выявления условий, которые ставятся перед профессиональным работником (так же с позиции работодателя): условия сущности знаний, умений и навыков, нужных для соответствующей реализации профессиональной деятельности по ступеням (общепрофессиональные, профессиональные, специальные); выявление строения и совокупности компетенций и свойств; проектирование учебных планов, программ; выявление технологий образования компетенций; оценка учебного процесса и развитости компетенций обучающихся [110].

Выбор и составление учебного материала делается, на основе разбора форм профессиональной деятельности, каждая из которых детализируется через усилия, а также действий специалиста. Общность теоретических знаний создается в последствии конкретного и точного определения общих комплекствующих действий и акцентирования основных составных частей знаний, умений и навыков по специальности, по дисциплинам профессионального цикла, по сущности и организации практических действий обучающихся. Далее делается конкретизация, а также исправление учебных и рабочих планов, программ. Процедура выработки профессиональной компетентности предусматривает обозначение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, дающие возможность выявить, детализировать, а также сопоставить требования квалификационных характеристик, стандартов в сфере образования, составляющих профессиональной деятельности, ее преобладающих видов, профессионально значимых особенностей, важных индивидуальных особенностей, кругозора, предрасположенностей, креативности специалистов. А также выявляются технологии проверки выработки составляющих профессиональной компетентности обучающихся [110].

Процессуальный блок направлен на реализацию педагогической деятельности по выработке компетенций студентов, на внедрение принципов,

педагогических условий, применение технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, обеспечивающие осуществление запланированного. Нужно подготовить функциональный компонент и найти методы и формы проверки выработанных составляющих профессиональной компетентности обучающихся. Особенно преимущественным средством перехода теоретических знаний в практические умения представляет практическая деятельность [110].

Осуществление профессиональной нагрузки во время практики учтено в течении общего профессионального обучения студентов. В диагностический блок входит разбор результатов наблюдения изменений выработки профессиональной компетентности студентов. В связи с этим нужно указать условия по разновидностям компетенций, результаты освоения синтезированной структурой профессиональной деятельности и указать степень выработанности компетенций студентов [110].

В пределах гарантированного качества обучения студентов нами разработаны компетентностно ориентированные учебно-методические комплексы, которые помогают сконструировать учебный процесс с применением Государственного образовательного стандарта и выработать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Осуществление компетентностного подхода даст возможность решить проблемы диссонанса между требованиями к качеству образования, которые ставятся государством, обществом, работодателем, и его ожидаемыми результатами [110].

Компетентностный подход, внедренный в образовательную систему Кыргызской Республики в 2014 годах, до настоящего времени находится в стадии становления. Был заимствован из практики западно-европейского педагогического опыта, исследуется во многих трудах российских ученых-психологов, педагогов, социологов конца XX – начала XXI века (А.Л. Андреев, О.Н. Арефьев, А.С. Белкин, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Е.А. Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн и др.). Возникновение взглядов

компетентностного подхода объясняется включением стран СНГ в европейское образовательное пространство по причине слабого знаниевого подхода в организации учебного процесса. Так как компетентностный подход в системе образования находится на этапе развития, то понятно, что есть и другие его толкования. Например: «форма содержания образования, не сводящаяся к знаниево-направленной составляющей, а предусматривает неделимую практику разрешения актуальных вопросов, осуществление ключевых (имеющих отношение ко всевозможным социальным областям) обязанностей, социальных ролей, компетенций» [5, с. 10]; «непрерывная перенаправленность преимущественной модели образования с преобладающей демонстрацией знаний, выработки умений на создание обстановки для освоения набором компетенций, подразумевающие ресурсы креативности и таланта студента к стабильной деятельности в обстановке многофакторного, социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникативно-интенсивного пространства» [89]; «преимущественная направленность на учебные цели-направления: обучаемость; самоопределение; самоактуализацию, социализацию и совершенствование неповторимости» [90]; «отношение, концентрирующий внимание на сущность образования, при этом итогом признается не сумма изученного информационного материала, а предприимчивость личности решать различного рода возникшие вопросы» [90].

Ю.Г. Татур считает, что проекция применения компетентностного подхода к образованию в новых государственных образовательных стандартах, носит синтезированную, совокупную направленность представления «компетентность» относительно к применяемым в настоящее время в образовательном пространстве «знаниям», «умениям», «владениям». По его мнению, данное отношение создает условия для разработки синтезированного образца качества, отвлеченной от определенных предметов и объектов деятельности, дающие возможность вести речь о максимальном ареале деятельности выпускника, потому как это очень актуально для

совершенствования приспособленности к новым условиям выпускников-специалистов на трудовом рынке [90].

В своих трудах Э.Ф. Зеер рассматривает компетентностный подход как преобладающая целенаправленность и как направления образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и совершенствование своеобразия [63]. Он выявил и определил конструкцию инструментальных механизмов прийти к цели в обстановке компетентностного подхода к образованию, определив и объяснив содержание в нем важных и современных метаобразовательных конструктов: компетентности, компетенций и мета-качеств. Здесь же необходимо просмотреть словари, исследования психологов и педагогов для досконального изучения толкования конструктов этого суждения. По мнению Е.А. Сорокоумовой под компетентностями подразумевает систему разносторонних знаний, умений, навыков, в том числе практику индивидуального творческого труда и персональной ответственности [5].

Э.Ф. Зеер рассматривает компетентности как содержательный синтез теоретических и эмпирических знаний, предложенных в виде понятий, принципов, смыслообразующих концепций. Э.Ф. Зеер подразделяет компетентности на две ступени: теоретические и эмпирические. Компетентности теоретической ступени синтеза показывают внутренние контакты и причастность предметов и явлений действительности, их уточнение проявляется в концепциях, законах, принципах [63].

Особенно, как мы полагаем, удостоено толкование педагогами компетентности личности как сознательно сформированных (организованных) комплектов знаний, умений, навыков и отношений, которые были сформированы в процессе обучения. Этот набор дает возможность личности выявить, т.е., распознать и найти решение, минуя условия, задачи, присущие для конкретной области труда [121].

В своих исследованиях И.Г. Агатов указывает на три вида компетенций (ключевые, базовые, специальные), Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, П.П. Терехова

акцентируются на базовых, ключевых, общепредметных и предметных компетенциях [63, 148].

Ключевые образовательные компетенции, в свою очередь, подразделяются на ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникационные, социально-трудовые, личностные. По мнению А.В. Хуторского ключевые образовательных компетенции делятся на ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного совершенствования [148].

Так как предположение создания сущности и типологии педагогических компетенций далеко от стадии завершения, то здесь возникает необходимость в последующем теоретико-методологическом понимании.

Мета-качества, то есть учебно-познавательные и социально-профессиональные качества, являются третьим объектом структуры компетентностного подхода к образованию.

Концепция компетентностного подхода и его конструктов в образовании стала особенно актуальной в процессе перехода к образовательным стандартам нового поколения в вузе. Научная дискуссия о ключевых компетентностях и профессиональных компетенциях в педагогической теории и практике приняла острый характер, как только выяснилась ее тесная связь не только с конструированием нового содержания образования, но и обновлением процесса подготовки кадров и повышения качества профессионализма педагогов.

В.Л. Матросов отмечает, что для современной российской школы нужен современный педагог [5]. Перед современными школами ставятся новые задачи по содержанию, методике и технологии педагогического образования. Мы полагаем, что «профессионализм преподавателей» как понятие и определенный момент его создания, развития и совершенствования требует

пересмотра в содержательном преобразовании и модификации. Профессионализм преподавателя обязан включать в условия запросов современности такие компоненты, как глубокую надпредметную мета-подготовку, подготовку межпредметную и в избранной предметной области: психолого-педагогическую, методическую, технологическую подготовку; воспитание важных индивидуальных педагогических качеств, потому как только Личность способен положительно повлиять на молодежь [5].

По нашему мнению, эти позиции – неразделимые составляющие современного педагогического профессионализма: первая составляющая представляет сущность требований к теоретико-методологической и мета-предметно-методической подготовке специалиста, т.е. его предметному профессионализму, а также сформированности личностных качеств. Вторая же составляющая – высший уровень сформированности общей и педагогической культуры личности. Развитость активной гражданской позиции, постоянное и последовательное стремление к самосовершенствованию в овладении мастерством и искусством педагога, в умении искусно применять интерактивные и инновационные технологии в своей профессиональной деятельности. Вышеуказанные составляющие педагогического профессионализма мы можем назвать ориентирами его совершенствования, условия внедрения компетентного подхода к образованию в вузе. Компетентный подход – реализация возможности использовать сформированные у студентов, будущих специалистов, ключевые и предметные компетенции на практике в жизненных ситуациях, которые позволят им решать встречающиеся на жизненном пути проблемы, организовывать эффективную познавательную деятельность, стать субъектом собственной жизни, т.е. полностью реализовать себя в жизни, быть конкурентоспособным специалистом, востребованным на рынке труда, владеть всеми необходимыми жизненными навыками. Ведь миссия образования – воспитание личности, создание образа творческого,

мыслящего человека, гражданина, профессионала, семьянина, достойного члена социума, способного разрешать проблемы.

Поэтому, рассматривая все позиции, становится понятным, что нужно расширить и пересмотреть теорию компетентностного подхода.

В условиях реализации компетентностного подхода в образовании дискуссия о значении и различии понятий «компетентность» и «компетенция» начинает потихоньку рассеиваться. И.А. Зимняя пытается сблизить, сгладить разногласия в их трактовке, обуславливая это тем, что развитая компетенция постепенно преобразуется в компетентность [64].

Несмотря на то, что В.В. Сериков, В.А. Болотов и др. полагают, что эти понятия соответствуют, они также начали менять свои взгляды. По мнению В.В. Серикова, высказывая об определяющей смысле компетентности, в формулировке слова «компетентность» в данном случае он «не обсуждает о несхожести слов «компетентность» и «компетенции», соглашаясь с оправданностью всевозможных мнений на их соотношение» [90].

Останавливаясь на сущности и структуре компетентностного подхода, мы уделяем значительное внимание формированию профессиональных и личностных качеств педагога в его реализации как профессионала.

В этой связи, в первую очередь, необходимо обратить внимание на те компетентности, компетенции и мета-качества педагога, которые повышают качество профессионализма на современном этапе реформирования системы образования, подчеркивая при этом его педагогическую компетентность как важнейшую составляющую в выбранной им предметной области; психолого-педагогическую, методическую и технологическую подготовку и его высокие личностные качества.

Наряду с этим нами отмечено, что в образовательных стандартах нового поколения выделена необходимость овладения педагогом ключевыми компетенциями с целью их профессиональной подготовленности к модернизации системы высшего образования.

При изучении образовательных стандартов А.М. Кондаков, обозначает что: «Образовательные стандарты второго поколения, являющиеся абсолютной новизной, и рассматривающая в первую очередь те вопросы, которые до этого только фрагментарно были включены в круг обязательств образовательных учреждений и преподавателя. Вопросы духовно-нравственного воспитания, выступающие как ключевые, начали выноситься на обсуждение впервые за последние 20 лет. Компетентностный подход указывает на выработку многофункциональных учебных действий студентов, с помощью которых они без чьей-либо помощи могут найти ответы на любые вопросы и принять правильное решение, проблемы, организовать познавательную деятельность. **Ключевыми компетенциями являются знания и умения преподавателя реализовать в учебно-воспитательном процессе усвоение социальных норм и ценностей, обучение, воспитание, самообучение, самовоспитание и саморазвитие**» [5].

Итак, опишем отличительные особенности стандартов третьего поколения.

На сегодняшний день перед страной и педагогической общественностью встает проблема опережающего развития педагогического образования, в связи, с чем следует разработать механизмы содействия преобразованию практики опережающего развития. Вне зависимости от специализации: экономист он или юрист, или филолог, вузовский преподаватель должен уметь проектировать и реализовывать учебный процесс, владеть всеми ключевыми и специальными компетенциями, обеспечивающими эффективность педагогической деятельности. Такие педагоги являются вдохновителями процесса модернизации, претворяющие ее задачи в жизнь, которые в условиях неопределенности смогут осуществить поиск нового качества образования и проектировать новую образовательную практику.

Предпосылками для разработки образовательных стандартов третьего поколения оказались выявленные нами тенденции:

- диверсификация типов и видов высшего образования;
- многовариативность высшего образования;
- многообразие и многообразие;
- автономия и академическая свобода;
- модернизация и обновление системы высшего образования в связи с интеграцией в мировое образовательное пространство;
- гибкость и унификация образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов;
- адаптация к будущим потребностям;
- переход к парадигме «образование на протяжении всей жизни».

Стандарты нового третьего поколения:

- ориентируют на активизацию позиции студентов в выборе собственной образовательной траектории;
- повышают роль высшего образования в формировании многообразия разных типов компетенций;
- стандарты третьего поколения позволяют реализовать контекст воспитания в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества;
- имеют потенциал и стратегию развития на основе социального партнёрства, ориентации на требования рынка труда;
- имеют направленность на развитие и формирование компетенций посредством современных образовательных технологий;
- унификация посредством интеграции в европейское образовательное пространство: структура квалификаций согласно уровневому европейским дескрипторам: «бакалавр-магистр-доктор»;
- введение ECTS как многоцелевого инструмента, позволяющего осуществлять академический обмен;
- наличие нового подхода: компетентностного как студенто-центрированной ориентации образовательного процесса;

– возможность роста международного доверия к дипломам по окончании учебы в вузе, в том числе и «двойных» (признаваемых двумя странами) дипломов;

– стандарты нового поколения подвержены контролю качества и аккредитации независимых европейских аккредитационных платформ;

– переход на принципы Болонской декларации, которая ориентирует на универсальность, фундаментальность и практическую направленность в достижении качества;

– стандарты третьего поколения имеют новую структуру;

– принцип нелинейной организации образовательного процесса в вузе;

– новый стандарт – это продукт коллективной деятельности: работодателей, выпускников и руководителей образовательных организаций;

– квалификационные требования к выпускникам выражены не в знаниях, а в компетенциях;

– трудоемкость основных ожидаемых/образовательных результатов представлена в зачетных единицах;

– циклы дисциплин имеют базовую и вариативную части;

– построены на компетентностном подходе;

– ориентируют на автономию вуза, его ответственность.

Можно ли овладеть профессиональной компетентностью, освоить основы? Да, но на основе ее непрерывного совершенствования в области педагогической теории и профессиональной практической педагогической деятельности.

Профессиональная педагогическая компетентность – не суммарный итог знаний по изученным дисциплинам, правда они и имеют какую-то значимость, не знания из области педагогики и психологии, которыми владеет преподаватель, и даже не способность вести учебные занятия и организовать воспитательную деятельность. Нам импонирует мнение В.В.

Серикова о том, что «педагогическая компетентность как экзистенциальное качество представляет собой результат самостоятельного развития и воспитания выпускника в предстоящей в профессиональной деятельности, идя рука об руку с профессионалами» [5]. Он также считает, что показателями профессиональной компетентности можно считать признание педагогической работы в качестве области самореализации, как сферы, где специалист знает на что он способен, какими обладает возможностями, как обладает целенаправленной базой педагогического труда (воображаемого конструирования «модели», «распланирование» предстоящей практической педагогической работы), вбирающий образ ее итогов и процесса ее достижения, комплекс проверенных на личной практике проблем, которые входят в состав таких компетенции, как аналитических, проектировочных, организационных, коммуникативных, информационных, самоорганизующихся и т.д.: практика осуществления данной работы в ситуациях, требующих незамедлительного решения; оценка и осознание собственных поступков на базе применения и личных, в отдельных случаях исключительных моделей, а также признаков продуктивности. В конечном итоге нежно выделить, что компетентностный опыт, аналогично творческому и личностному, невозможно представить как рекомендацию и последовательность. Компетентность представляет собой личную практику, полученную во время обучения, самостоятельного изучения материалов, саморазвития под руководством профессионального преподавателя. В.В. Сериков полагал, что для классического обучения важно то, чему обучают и как ведется обучающий процесс, а для компетентностного обучения главное - кто учит, какой преподаватель [5].

Можно утверждать, что скорость устаревания знаний в экономической сфере оставляют желать лучшего. В связи с этим педагогу, осуществляя компетентностный подход, необходимо построить план процесса обучения так, чтобы обучающиеся осмыслили и самостоятельно смогли бы определить проблему, определить цель изучения того или иного вопроса, сами

составляли вопросы, находили ответы на них, используя полученные знания на практике [122].

Однако компетентность не передается по сравнению от знаниевой предметной практики. Как отмечает В.В. Сериков, отдельная личность обязана сформировать собственную компетентность для себя лично, по-новому, в виде результата персонального созидания и самосовершенствования [5]. Поддерживая его позицию, нам бы хотелось подчеркнуть, что компетентность будущего экономиста в большей степени определена обладанием глубокими познаниями в области экономики и навыками их использования в трудовой деятельности, где вырабатывается та самая личная профессиональная особенность, которая, в свою очередь, улучшаясь, перерастает в профессиональную компетентность. Компетентность и мета-предметные знания, знания дисциплины, взгляды и убеждения, творчество и готовность к выработке профессиональных качеств, социальные и индивидуальные убеждения личности взаимозависимы,.

Такая наша позиция обосновывает высказывания Н.Х. Розова, отмечающий, что обучение какого-либо предмета является реальным утонченным мастерством, проблемной областью труда самой личности, и что безупречное освоение дисциплины, а также личные наблюдения не всегда дают отличный результат. Важно также всесторонне освоить общий технологический набор способов и методов таких, как передача знаний и проведение учебного процесса. Нужно иметь четкое представление не только о том, чему обучать, но и тому, что важно иметь хорошие навыки обучения. В соответствии с систематическим набором терминов нынешней педагогики, данное понятие можно именовать как компетентностью специалиста [5]. Таким образом, возникает необходимость в усилении психолого-педагогической подготовки преподавателя.

Итак, анализ вышеуказанных научных трудов, исследований ученых позволил установить, что:

1. Компетентностный подход в образовании является основным в модернизации и обновлении содержания на всех уровнях системы образования.

2. Существует возможность формирования компетенций, компетентностей путями развития, совершенствования через целостный педагогический процесс образовательной организации.

3. Колоссальная роль в формировании компетенций принадлежит таким средствам как инновационные образовательные педагогические технологии, представляющие собой совокупность всех средств педагогического процесса, реализующиеся за определенное время и имеющие своей конечной целью образовательные результаты.

Формирование ключевых компетенций будущих экономистов, как отмечалось нами и выше, является предметом исследований многих ученых как в странах Центральной Азии, так и в странах СНГ. Многообразные виды классификаций и типологий компетенций, которые существуют в педагогической науке, всё же сходятся в одном – в выделении ключевых компетенций, как самых важных, базовых и актуальных для любых направлений подготовки будущих специалистов.

Далее, в соответствии с предметом нашего исследования, рассмотрим, какие проблемы в формировании ключевых компетенций в процессе подготовки будущих экономистов выявлены в педагогической науке учеными-педагогами и исследователями.

В своих исследованиях Хоружий К.С. понятие «компетентность будущих экономистов» трактует посредством осуществления исходного изучения составляющих терминов «компетентность» и «компетентный», возникшие от лат. *competens* - соответствующий, способный. Он установил, что в словаре слово «компетентность» (от латинского *compete* – отвечаю, подхожу) предложено как «освоение нужных знаний, информации, способность находить решение возникших задач, решать вопросы в какой-либо сфере» [146], а определения термина «компетентный» истолковывается

как «знающий, ознакомленный с конкретной сферой деятельности, имеющий право по своим знаниям и возможностям заниматься или принимать решения, оценивать и делать выводы» [2].

Проблема компетентности, компетенций, компетентностного подхода, как мы уже отмечали выше, была объектом многих исследований зарубежных и отечественных ученых, в числе которых А. Алимбеков, Н. Асипова, В. Байденко, Г. Белицкая, Л. Берестова, С. Гончаренко, Н. Гришанова, Н.К. Дюшеева, И. Зимняя, И. Зязюн, А.Т. Калдыбаева, Н. Кузьмина, В. Леднев, А. Мамытов, А. Маркова, М. Никандров, В. Пономаренко, Дж. Равен, В. Сергиенко, Р. Уайт, Н. Хомский и др.

Важность и смысл термина «компетентность» в новом определении сложно утрировать, тогда как особенно этот термин в современном мире является главным в контексте всемирных объединенных широкомасштабных направлений, особенно по согласованию образовательных систем Европы. Имеет место заметить, что Болонская конвенция, представляя конкретную систематизацию в области терминологии, апеллирует также этим понятием [64].

Вместе с этим, Совет Культурной Кооперации при Совете Европы реализует компетентностный подход как один из главных основополагающих утверждений европейского образовательного сообщества, делая упор на определение конкретных ключевых компетенций.

В. Пономаренко, раскрывая сущность понятия «компетентность будущих экономистов», указывает на значимость компетентностного подхода, и с его точки зрения формирование компетентности необходимо рассматривать однозначно как систему, а не как комплекс некоторых частей знаний, умений и так далее. И лишь совокупность установленных знаний, умений и других индивидуальных черт человека, как считает автор, дает возможность личности стать компетентным знатоком [146].

Наше мнение совпадает с позицией В. Пономаренко, который подчеркивает важность применения компетентностного подхода в процессе

профессиональной подготовки будущих экономистов, и здесь хотелось бы отметить, что эффективное управление качеством образования должно строиться таким образом, чтобы профессиональная подготовка будущих экономистов ориентировала образовательный процесс в контексте компетентностного подхода на формирование у студентов, будущих специалистов компетенций в области экономической теории, истории экономических учений, экономической информатики, финансов и банковского дела, бухгалтерского учета и аудита, маркетинга и менеджмента, функционирования бирж ценных бумаг, бизнеса и предпринимательства и т.д.

Разбор терминов «компетентность» и «компетенция», находящиеся в основе компетентностного подхода, дает возможность утверждать о существовании двух подходов к их определяющей черте, таких как отождествление и дифференциация [146].

В глоссарии терминов Европейского фонда образования данные термины приравниваются друг к другу [142]. Исходя из определений данного глоссария компетенция определяет такие индивидуальные свойства личности, как успешное и результативное проявление рабочей активности; соответствие профессиональных качеств при приеме на работу; решать оперативные, и в то же время, специфичные задачи.

Тогда же, в вышеуказанном документе было отмечено, что понятие «компетентность» применяется в том же смысле [142]. Было правильным отметить, что приравнивание этих двух терминов напрямую наводит изучение их сути в практико-деятельное направление, о котором писали в своих исследованиях М. Рыжакова, В. Сергиенко, В. Болотова, В. Леднева, М. Никандрова, О. Спирина, В. Пономаренко и другие ученые.

И. Зимняя, проводя анализ данных с учётом изменения научного подхода к разделению терминов «компетентность» и «компетенция», указывает на то, что вопросы различия в толковании вышеупомянутых терминов обсуждались аж в шестидесятых годах прошлого века. Также И.

Зимняя, резюмируя проведенный разбор, дает определение термину «компетентность» как способность, базируемую на знаниях, умственно и индивидуально определенную социально-профессиональную совокупность видов активности личности [146], и в то же время подметил, что очень детальное толкование термина «компетентность» обстоятельно сделал Дж. Равен [146]. Он полагает, что исключительный факт компетентности складывается из множества частей и большинство из них сравнительно самостоятельны. Отдельные составляющие принадлежат к познавательной области, а определенные составляющие принадлежат к чувствительной, к тому же данные составляющие можно взаимозаменять в виде компонентов результативных действий [146].

Ж. Делор внес свои обновления и поправки в толковании смысла компетентности. Излагая свою точку зрения на международной комиссии ЮНЕСКО, которая была посвящена образованию XXI века на тему «Образование: скрытое сокровище», Ж. Делор определил четыре главных и основных компетентностей: когнитивную (научиться познавать), профессионально-деятельностную (научиться делать), коммуникативную (научиться жить вместе) и обобщающие-жизнедеятельностную (научиться жить) [146]. Он рассматривает вышеуказанные компетентности в тесной связи с четырьмя основами современного образования, таких как: научиться познавать; научиться делать; научиться жить сообща; научиться жить. Параллельно, другой ученый В. Хутмахер так же занимающийся вопросами разделения терминов «компетентность» и «компетенция», выдвинул свою гипотезу о том, что подход, базирующийся на понятии «компетенция», как практически-деятельностный, а подход, базирующийся на понятии «компетентность» как объемный, содержащий индивидуальные составляющие [146].

Беря во внимание вышесказанное, мы считаем правильным воспринимать термины «компетенция» и «компетентность» не столько в тесной связи противоположности научных способов идентификации, где

термин «компетенция» идентично термину «компетентность», и разделении (в соответствии с концепцией образования «Competence-based education» [142]), сколько в контексте их систематизации и системного подчинения. Такие термины как «профессиональная компетентность», «социальная компетентность», требующие глубокого научного обоснования, обозначают множество составных частей системы, включают в виде компонентов конкретные компетенции, описываемые в государственных образовательных стандартах в виде намеченных к освоению учебных предметов.

Вопросы формирования профессиональной компетентности нашли отражение в трудах Л. Выготского, А. Дубасенюк, Д. Эльконина, Н. Кузьминой, Ю. Кулюткина, А. Леонтьева, Н. Ничкало, В. Серикова и др. Разбор научной литературы по проблемам исследования вышеназванной компетентности указывает на то обстоятельство, что до настоящего времени у исследователей нет единого мнения относительно содержания профессиональной компетентности в целом и профессиональной компетентности будущих экономистов в частности.

При анализе сущности профессиональной компетентности будущих экономистов, было бы правильным принять мнение А. Хуторского, который обозначает компетенцию как группу скоррелированных индивидуальных черт специалиста (знаний, умений, навыков, способов деятельности), предъявляемых по конкретному кругу предметов и процессов и нужных для качественных и эффективных манипуляций относительно их, тогда как компетентность рассматривается как освоение личностью набором подходящих компетенций, включая ее индивидуальное отношение к ним и предмета труда [148]. Рассматривая сущность профессиональной компетентности экономиста Н. Болюбаш, беря во внимание ранее озвученные мнения, задался мыслью, что компетенции, включенные в состав профессиональной компетентности, правильно было бы разделить на ряд очень значимых для конкретной специальности разновидностей, любой из которых будет иметь ключевые компетенции одного типа. Также он

подметил, что профессиональная компетентность будущего экономиста включает в себя несколько базовых разновидностей, обозначаются собранием ключевых компетенций, численность и черта которых устанавливается вопросами, решаемыми будущим экономистом в дальнейшей профессиональной работе и, дающие возможность для завоевания успеха на службе и карьерного роста [13].

Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов, являясь одной из целей управления качеством образования, включает формирование ряда компетенций студентов высших учебных заведений экономического направления – экономических университетов, институтов экономики, экономических факультетов педагогических университетов и тому подобное. Это обуславливает необходимость планирования высшими учебными заведениями соответствующего перечня экономических учебных дисциплин, обязательных к изучению студентами экономических специальностей, полноценное комплексное усвоение которых обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущих экономистов.

Обстоятельствами, которые показывают степень настроенности будущего экономиста к выполнению профессиональной задач можно считать:

- проявление профессионального побуждения профессионально важных особенностей личности будущего экономиста;
- степень основной подкованности будущего экономиста;
- степень знаний, умений и навыков в экономической сфере деятельности;
- степень предприимчивости и самообучения [77].

Проанализировав научно-теоретическую литературу по данной проблеме, нами конкретизировано содержание профессиональной компетентности будущих экономистов, составляющими которой являются: **когнитивная, деятельностно-практическая и коммуникативная**

компетентности. В свою очередь, каждая из указанных компетенций содержит в себе ряд ключевых компетенций.

Когнитивная компетентность содержит в своем составе набор определенных компетенций, формирующихся в процессе познавательной учебной деятельности, если быть точнее: в процессе усвоения знаний и умений в сфере академических учебных курсов, социально-экономических законов и теорий, сущности, структуры и тенденций развития экономических систем; методов экономического анализа хозяйственных процессов на микро- и макро-уровне и т.д. В свою очередь, когнитивная компетентность включает и мотивацию по овладению указанных знаний и умений.

Деятельностно-практическая компетентность включает совокупность компетенций по применению в практической специализированной экономической деятельности приобретенных в процессе профессиональной подготовки знаний, умений и навыков.

Коммуникативная компетентность включает совокупность компетенций для достижения творческого взаимодействия при осуществлении экономической деятельности, развитие умений диалогического общения, умений совместной работы «в команде».

В процессе теоретического обоснования содержания профессиональной компетентности будущих экономистов, мы выяснили, что наша точка зрения совпадает с научной позицией Ж. Делора относительно наукоёмкости и широты содержания этого понятия. Ученый включает в содержание этого понятия не только специальные и профессиональные компетенции, сформированные на основе усвоения знаний по экономической теории, экономической истории, экономической информатики, финансам, банковскому делу, бухгалтерскому учету, аудиту, функционированию бирж ценных бумаг, маркетингу, бизнес-планированию и т.д., но и личностно-смысловые компетенции и жизненные навыки, необходимые в ежедневном практическом применении.

Безусловно, также, что в научной литературе по педагогике и психологии проблема профессиональной компетентности будущих экономистов соприкасается с проблемой экономической компетентности, что тоже часто являлось предметом исследований как отечественных, так и зарубежных ученых-педагогов. О. Ануфриева рассматривает экономическую компетентность в качестве совокупности экономических знаний и практических умений, опыта, экономической культуры и мышления [14]. С точки зрения О. Назаровой экономическая компетентность это такие компетенции, гарантирующие результативную и разумную реализацию деятельности во всевозможных экономических областях и секторах согласно с признанными в сегодняшнем сообществе законными и моральными принципами [15].

Н. Грам полагает, что экономическая компетентность представляет собой тип отображения человеком специфики организации социальной практики с помощью экономико-педагогической, социолого-экономической, психолого-экономической, областей [16]. Формулировка экономической компетентности была определены и П. Беспаловым, утверждающий, что экономическая компетентность не что иное, как основное, совокупное индивидуальное образование, включающий три базисные подструктуры личности - побуждение, умение и практика [17].

Анализ научно-теоретической литературы по проблемам компетентности в целом и профессиональной компетентности будущих экономистов в частности позволил нам дать определение данному феномену на основе системного, компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Результатом нашего исследования является научное обобщение характерных особенностей феномена профессиональной компетентности экономиста, а именно: профессиональную компетентность экономиста целесообразно определять как интегрированную качественную характеристику личности, которая представляет собой комплекс

приобретенных в результате профессиональной подготовки, самообразования, собственного профессионального опыта, знаний, умений и навыков в сферах экономической теории, истории экономических учений, экономической информатики и информационно-коммуникационных технологий, финансов и банковского дела, экономического права, бухгалтерского учета и аудита, функционирования бирж ценных бумаг, маркетинга, менеджмента и т.д., а также деловой коммуникации, партнерства, администрирования и др., способность к свободному оперированию ими, эффективного их применения в процессе практической экономической деятельности; способность к творческому, нестандартному решению проблемных экономических ситуаций, выработки оригинальных экономических идей на основе мотивационной целеустремленности личности к успешной экономической деятельности.

Содержание профессиональной компетентности как интегрированной личностной характеристики экономиста является достаточно широким и наукоемким, которое включает совокупность когнитивной, деятельностно-практической и коммуникативной компетентностей; комплекс специальных профессионально-экономических знаний, умений и навыков, полученных в процессе профессиональной подготовки, а также соответствующую мотивацию – профессиональные потребности, интересы, установки и готовность к профессиональной экономической деятельности.

Таким образом, следует отметить, что формирование профессиональной компетентности будущих экономистов как одной из наиболее важных целей управления качеством экономического образования, требует постоянного усовершенствования, соответствующего научно-теоретического и инновационно-методического обеспечения, что отвечает современным требованиям высшей школы.

Анализ психолого-педагогической литературы, научных исследований позволил нам выявить, что существует ряд компетенций, классифицируемых в различных типологиях. Однако, любая классификация, несмотря на разные

виды названий, определений, именно в части ключевых компетенций – пока имеет общую унификацию, которая позиционируется требованиями глобального образования.

Таким образом, толкование понятия «ключевые компетенции» в трудах Валиахметовой Л.В. расценивается как «решимость и умение выпускника к приспособливанию и эффективному труду во всевозможных социально-профессиональных группах» [37].

Ильясова Э.Н., опираясь на исследования Хуторского А.В. и Зимней И.А. [64], полагает, что ключевые компетенции можно причислить к общему метапредметному содержанию образования, и определила, что они делятся на ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного совершенствования. Затем, ссылаясь на исследования Озерковой И.А. она группирует разделение ключевых компетенций [120]: касается себя самой: ценностно-смысловые, целеобразовательные, рефлексия, мыслительно-творческая; касается разных личностей: социально-культурная, нравственная и коммуникативная; касается всего того, что вокруг нас: учебно-познавательная и информационная.

Расширение межконтинентальных границ показало, что некоторые образовательные системы выдвигают в качестве ключевых: 4К-компетенции, а именно: кооперацию, критическое мышление, коммуникацию, креативность.

Итак, мы хотим поддержать вариант толкования понятия ключевых компетенций, предложенного Валиахметовой Л.В., потому что он демонстрирует суть ключевых компетенций, являющийся «ключом к успеху» в решении проблем в профессиональной и социальной работе, целостная сама по себе в соответствии с особенностью работы экономиста. который Являющийся основным в нашем исследовании, компетентностный подход, ориентирован на выработку компетенций во время учебно-познавательной деятельности [37].

Резюмируя выше проанализированные исследования, констатируем, что проблема формирования ключевых компетенций в виде знаний, умений, навыков и способностей как таковых, в целом, уже нашла отражение в трудах классиков педагогики О.А. Абдуллиной, Ф.Н. Гоноболина, Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина, А.И. Щербакова и др., которые, опираясь на теорию личности, теорию деятельности, теорию способностей, исследовали контекст формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов, специалистов, в том числе, а также в трудах современных исследователей в понимании таких определений как «компетенции» и «компетентность» Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Дж. Равена, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татура, Г.Хэмела и К. Прахалада, А.В. Хуторского и др., которые, базируясь на отечественных и зарубежных теориях ключевых компетенций, определили сущность, содержание, структуру, типологию, классификацию компетенций в целом.

Анализы изучения вопросов, касающихся формирования компетенций отражены в работах таких кыргызстанских ученых, как И.Б. Бекбоев, А.А. Алимбеков [9] (исследованы и созданы новые педагогические технологии, которые помогают выработке компетенций в целом), Н.А. Асипова [16] (выявлена суть и содержание межкультурной компетенции), К.Д. Добаев (дано теоретико-методологическое обоснование осуществления компетентностного подхода) [53], Н.К. Дюшеева (определен список компетенций в подготовке будущих учителей современного склада и предложены ожидаемые результаты в проекции на компетенции) [55], А.Т. Калдыбаева (определены педагогические условия, содействующие выработке компетенций будущих учителей), А.М. Мамытов (дано теоретическое обоснование новой компетентностно-ориентированной модели в проекции на содержание высшего профессионального образования) [108], Э.М. Мамбетакунов [107] (предложены методические рекомендации по выработке компетенций обучающихся на занятиях по физике), А.К. Наркозиев (новаторски аргументирована суть терминов «компетентность»,

«компетентностно-ориентированное обучение», «компетенция», «компетентностный подход» в условиях вуза) и др., в которых также определяется суть и содержание множества разновидностей компетенций для будущих специалистов различных профессий, создаются педагогические условия их формирования, характеризуются механизмы диагностики и оценивания степеней сформированности.

Одной из наиболее близких работ к нашему исследованию является исследование, проведенное Лутфие Абдулхоликзода на тему: «Педагогическая система профессионального воспитания студентов экономического профиля в вузах республики Таджикистан». Автором в ходе исследования раскрыты теоретико-методологические основы педагогической системы профессионального воспитания студентов экономического профиля в вузе, определены сущность и структура педагогической системы профессионального воспитания студентов экономического профиля в вузе на основе уточнения понятий «педагогическая система», «профессиональное воспитание», разработаны организационно-педагогические условия реализации педагогической системы профессионального воспитания студентов экономического профиля в вузе, подтверждена эффективность педагогической системы профессионального воспитания студентов и организационно-педагогических условий в вузе [4].

В исследовании Л. Абдулхоликзода [4] нам импонируют следующие аспекты:

- в основе исследования доминирует компетентностно-деятельностный подход, который является ведущим и в нашем исследовании;
- моделируя компетенции будущих экономистов, автор, как и мы, структурирует их посредством выделения ожидаемых результатов, формулировка которых задана в глагольной форме и основывается на таксономии Блума Б.;
- ведущим инструментом/условием формирования данных компетенций автор выдвигает образовательные технологии, что определено в

исследованиях других авторов, т.к. возможности именно педагогических технологий позволяют сформировать целый спектр заданных компетенций; мы также в своем исследовании используем различные виды образовательных технологий, которые адаптировали в проекции на преподаваемые в вузе дисциплины.

Нами был проведен анализ практики деятельности экономиста, в результате которого выделены *основные составляющие структуры* профессиональных способностей экономиста: способности в планировании и проектировании, способности в организации деятельности, способность к анализу и оценке, гностические способности.

В ходе исследовательской деятельности нами был осуществлен опрос работодателей, выпускников и студентов вуза, в результате которого отобраны наиболее важные группы ключевых компетенций будущего экономиста (более 20-ти ключевых компетенций), при ранжировании которых сформирован следующий список: способность к конструктивной коммуникации, способность к кооперации, умение планировать и проектировать деятельность, когнитивная компетенция (управление знаниями и обучаемость), способность критически мыслить, информационно-коммуникационная компетенция, способность проявлять эмоциональный интеллект. Для описания каждой из отобранных ключевых компетенций, нами была определена следующая описательная структура, представим фрагмент (Таблица 1).

Таблица 1.1 – Структура и содержание ключевых компетенций будущих экономистов.

Ключевые компетенции будущих экономистов		
Критерии (название компетенции и её индексация)	Показатели (описание компетенции в виде ожидаемых результатов)	Наличие в ГОС ВПО по направлению «экономика» (+ / -)

Для эффективности формирования ключевых компетенций нами были определены организационно-педагогические условия, которые более подробно и содержательно описываются в Главе 1, п. 1.3.:

- *педагогическая и методическая подготовка преподавателей к формированию ключевых компетенций* (разработка и реализация семинара-тренинга, ориентированного на совершенствование знаний, умений и навыков у преподавателей вуза в области ключевых компетенций и условий их формирования, а также в области применения дистанционных образовательных технологий в формировании ключевых компетенций на примере проводимых ими дисциплин);

- *технологизация обучающего процесса будущих экономистов* (отбор и адаптация современных образовательных технологий к процессу обучения студентов, будущих экономистов: технологии развития критического мышления, технологии проблемного обучения, технологии ИКТ, интерактивные технологии, коммуникативные технологии и др.);

- *инструментарий диагностики уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов* (разработка оценочного инструментария в проекции на уровни сформированности компетенций);

- *учебно-методическое обеспечение процесса обучения с ориентацией на формирование ключевых компетенций у будущих экономистов* (разработка УМК и онлайн-курсов, которые предполагают использование модульного подхода, внедрения кейс-заданий, форумов, чатов, на оболочке MOODLE, GOOGLE-приложений и др. мессенджеров).

Таким образом, *ключевые компетенции* – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей студента, будущего экономиста, проявляющаяся в готовности адаптироваться и успешно осуществлять профессиональную деятельность в любом социуме; *основные виды деятельности* будущего экономиста реализуются в области планирования, прогнозирования, анализа, оценки и проектирования, что и послужило основанием для отбора ключевых компетенций именно для экономистов;

основные составляющие структуры профессиональных способностей экономиста: способности в планировании и проектировании, способности в организации деятельности, способность к анализу и оценке, гностические способности; профессиональная компетентность экономиста определяется как интегрированная качественная характеристика личности специалиста, которая представляет собой комплекс приобретенных в результате профессиональной подготовки, самообразования, знаний, умений и навыков по экономической науке, собственного профессионального опыта, способностей к свободному оперированию ими, эффективного их применения в процессе практической экономической деятельности; способность к творческому, нестандартному решению проблемных экономических ситуаций, выработки оригинальных экономических идей на основе мотивационной целеустремленности личности к успешной экономической деятельности.

Для эффективности формирования ключевых компетенций у студентов, будущих экономистов, требуется создание специальных организационно-педагогических условий в вузе, которые связаны с целостным педагогическим процессом, субъектами которого выступают: студент (будущий экономист) и преподаватель. Необходимо организовать поэтапную реализацию выявленных и разработанных нами условий, что обеспечит эффективность формирования ключевых компетентностей у будущих экономистов.

1.2. Содержание и структура ключевых компетенций будущих экономистов

Социальные, экономические, политические и педагогические предпосылки вызвали создание в образовании такого современного тренда как компетентностный подход в профессиональном образовании. В целях соответствия государственному и общественному заказам, требованиям рынка труда необходимо сформировать у будущих специалистов такое широкое разнообразие компетенций, что до сих пор эта проблема, и этот

феномен вызывают самые разные мнения и не имеют унифицированного подхода в этом аспекте.

Жак Делор в своем докладе от международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище», сформулировав «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности.

В. Хутмахер в своем докладе, сделанном в 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы, коснулся вопроса компетентностного подхода в системе образования. На симпозиуме стержневым вопросом явилось определение ключевых компетенций, которыми молодым людям необходимо овладеть для успешной работы в профессии, и для дальнейшего непрерывного образования. В докладе В.Хутмахера говорилось о разных подходах к определению исследователями в качестве основных компетенций, которые определяются, минимум, как умение писать и думать. В докладе В.Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Эти компетенции следующие:

«– ... политические и социальные компетенции (способность быть ответственными, принятие групповых решений, разрешение конфликтов, поддержание и улучшение демократических институтов;

– компетенции по многокультурному обществу: контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– коммуникативные компетенции, овладение (*mastery*) устной и письменной коммуникацией. Многоязычие, т.е. владение более, чем одним-двумя языками;

– IT-компетенции, владение инновационными и компьютерными технологиями, понимание их, умение применять, способности к

критическому мышлению в отношении информации, распространяемой мультимедийными средствами массовой информации и рекламой;

– непрерывное образование, т.е. способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

По рекомендации парламента и Совета Европы определены Рамочные ключевые компетенции образования в течение всей жизни:

- общение на родном языке;
- общение на иностранных языках;
- математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
- ИТ грамотность;
- освоение навыков обучения;
- социальные и гражданские компетенции;
- чувство новаторства и предприимчивость;
- осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Цель компетентного подхода в высшем образовании – помочь студенту адаптироваться в социальном мире, т.е. социализация к окружающей действительности. Встает вопрос: как обучать студента, чтобы он стал компетентным? Ключевые компетенции формируются в процессе собственной деятельности, в этой связи необходимо создавать такую образовательную среду, где студент должен оказаться в реальных ситуациях, которые способствовали бы формированию компетенций и развитию познавательной активности, мотивирующей выработку личностных знаний и воспитанию личностных качеств.

До сих пор нет единой классификации компетенций, так же как нет и единого мнения о том, сколько и какие компетенции необходимы человеку для реального существования в современном мире. Очень много различных подходов существует и к классификации компетенций студентов. Согласно

разделению содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное, А.В. Хуторской выстраивает три уровня:

1) **ключевые компетенции** – это компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) **общепредметные компетенции** - это такие компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных дисциплин и образовательных областей; к общепредметным компетенциям можно отнести умение решать задачи, требующие использования различных фактов или соответствующих понятий из различных разделов, а также понимание обобщенных понятий и подходов, использование понятий и методов из других образовательных областей; общепредметные компетенции должны обладать свойством переноса в другие дисциплины или образовательные области;

3) **предметные компетенции** – это компетенции, являющиеся частными по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и формируемые в рамках учебных дисциплин. Такие компетенции связаны с умением студентов привлекать для решения проблем знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретной дисциплины [148, с.60]

Помимо вышеперечисленного, мы также отмечаем зарубежный опыт в данном контексте в сфере деловой практики, который также имеет отношение к предмету нашего исследования [<https://cyberpedia.su/11x163.html>]. В свою очередь, Г. Хэмел (Лондонская школа бизнеса) и К.К. Прахалад (Мичиганский университет) разработали современную концепцию развития бизнеса, направленную на будущее. Они отметили, что кажущиеся непоколебимыми мировые промышленные гиганты отстают в финансовом отношении и доминируют компании, имеющие минимальные традиционные преимущества с точки зрения качества продукции или эффективности производства. Отрасли, которые ранее были стабильными, быстро меняются, консолидируются и видоизменяются по мере появления новых продуктов («слияние» компьютеров и

телекоммуникаций, запись изображений на магнитную ленту и телевидение). Перспективы компании определяются лидерством на рынке в будущем, а не в настоящем. По мнению Г. Хэмела и К.К. Прахалада данное обстоятельство называется интеллектуальным лидерством. Такого рынка пока нет, но он должен существовать сейчас и работать, чтобы сформироваться, что может занять 5, 10 и более лет.

Наиболее важные условия интеллектуального лидерства Дж. Хэмел и К.К. Прахалад назвали мастерское применение «основных характеристик продукта» и «ключевых компетенций». Первое понятие относится к разработке и новому использованию продукта, а второе относится к знаниям и навыкам людей, которые шире, чем сама их работа. Если конкретный продукт не пользуется спросом, в рамках ключевых компетенций могут быть сделаны другие предложения [<https://cyberpedia.su/11x163.html>].

С этой точки зрения компания Canon - это не только производитель видеокамер, копиров и принтеров, но это и производитель, имеющий уникальные возможности в области высокоточного оборудования и оптики, электроники и химического синтеза, а компания Honda - в секторе производства двигателей и т.д. Такие компании начали создавать «свои» отрасли 15-20 лет назад и заняли лидирующие позиции, когда их планы были реализованы [<https://cyberpedia.su/11x163.html>].

Г. Хэмел, К.К. Прахалад полагают, что конкурентоспособность создается в масштабе компании в целом, включая офисы в других странах, и наконец, наступил такой момент, когда всей команде и, прежде всего, топ-менеджерам необходимо единодушно договориться о том, как двигаться вперед. Доминирующей стороной этой концепции является утверждение, что бизнес – это динамичное движение в будущее. Г. Хэмел, К.К. Прахалад считают, что быть вторым или третьим в мировой индустрии не так прибыльно, как считалось до этого. Они пытались проложить путь даже для руководителей небольших компаний, призывая их побеждать «с помощью технологий, а не ресурсов», чтобы разрушить представление о том, что

завоевание значительной части современного рынка является гарантией успеха. Г. Хэмел и К.К. проанализировали факторы, стоящие за скачками нескольких ведущих международных и глобальных компаний (Microsoft, Motorola, Honda, Wal-Mart и др.) и аргументировали тот факт, что вместо того, чтобы отвлекаться на реструктуризацию и трансформацию, важно создавать рынок будущего и доминировать на нем [<https://cyberpedia.su/11x163.html>].

В своем исследовании формирования профессиональной компетентности будущих экономистов Г.И. Ибрагимов отмечает: «Это реакция профессионального образования на меняющиеся социально-экономические условия, процессы, которые возникли вместе с рыночной экономикой. Рынок представляет собой совокупность новых требований к современным специалистам, которые не учитываются в достаточной мере или совсем не учитываются в программах подготовки специалистов»[57].

Новые требования, то есть требования с учетом ведущей роли в формировании ключевых компетенций, по мнению Желтова П.В., как выясняется, не связаны строго с той или иной сферой, а носят надпредметный характер и отличаются своей универсальностью. Для их формирования требуется не новое содержание (предметное), а другие образовательные навыки. Эти требования выдвигаются для формирования ключевых компетенций и некоторые авторы называют их базовыми навыками (В.И. Байденко), другие называют надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М. Новиков), и третьи называют их ключевыми (И.А. Зимняя, А.Ю. Петров). Эти понятия характеризуют человека в контексте профессиональной деятельности, и формирование ключевых компетенций должно начинаться уже в рамках общеобразовательной школы. Помимо этого, есть компетенции, которые важны для людей за пределами их области знаний, как правило, в социальном функционировании. Этот аспект четко реализуется в современном очень сложном постиндустриальном обществе. И в нашем

исследовании нам импонирует мнение ученых и И.А. Зимней и А.Ю. Петрова, что такие компетенции называются «ключевые компетенции». Помимо этого, исследование этого вопроса позволило рассмотреть неформальные интерпретации зарубежных исследователей, где основой термина «ключевые компетенции» является слово «ключ», т.е. «компетентность на всю жизнь», и в такой интерпретации ключевые компетенции являются ключами к решению жизненных проблем, т.е. умение помочь вам решить жизненные проблемы.

Понятие «компетенция» чаще всего используется в контексте вопросов, определяющих основные, т.е. ключевые компетенции. Анализ выявляет неоднозначность решения исследователями проблемы, определяющую как содержание данного понятия, так и обоснование выделения объема ключевых компетенций и их компонентов.

Таким образом, обоснованием выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в российской психологии положения о том, что человек является субъектом общения, познания и труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляет себя посредством деятельностного отношения в социуме (В. Н. Мясищев); возможности человека имеют вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А. А. Деркач; профессионализм включает в себя компетентность (А.К. Маркова).

Основываясь на вышеизложенные убеждения И.А. Зимняя сгруппировала компетенции следующим образом:

- компетенции, которые относятся к самому себе как личности, как участнику жизнедеятельности;
- компетенции, которые относятся к взаимодействию одного человека с остальными людьми;
- компетенции, связанные с человеческой деятельностью во всех ее видах и формах [64].
- компетенция в сфере культурно-досуговой деятельности.

Кроме того, другие российские ученые предлагают различные классификации ключевых компетенций. Таким образом, Стратегия модернизации содержания общего образования подчеркивает, что структура основных компетенций должна включать:

- умение в области самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов познания из различных источников информации;

- компетенции в сфере гражданских и общественной деятельности (исполнение ролей граждан, избирателей и потребителей)

- компетенции в области социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать конъюнктуру рынка труда, оценивать свою профессиональную компетентность, изучать нормы и этику в производственных отношениях, навыки самоорганизации);

- способности в бытовой сфере (включая аспекты здоровья, семейной жизни и т. Д.);

- способность к культурно-развлекательной деятельности.

По мнению авторов этого нормативного документа, такой подход к определению ключевых компетенций соответствует опыту той страны, которая за последние десятилетия изменила определение содержания образования на подход, основанный на компетенциях. Этот подход также соответствует традиционным ценностям образования, на которые до сих пор опиралась педагогика: направление к пониманию научной картины мира, направление к духовности и социальной активности.

Классификация, разработанная в ходе научно-практической деятельности преподавателей на основе авторитетного мнения многих ученых (И.Б. Будик, И.А. Зимняя, Л.Л. Иванова, Л.Н. Королева, А.Ю. Петров и др.), является наиболее приемлемой и имеет следующие основные компетенции:

- социально-политические компетенции, которые подразумевают социальную активность субъекта, его участие в деятельности и улучшении

демократических институтов, его политическая жизнь, его способность разрешать конфликты ненасильственным способом, его волю и потребность в постоянном самосовершенствовании, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни;

– поликультурные компетенции (открытость к знанию иностранного языка, препятствия для возникновения расизма и ксенофобии, уважение и понимание других религий, терпимость к инакомыслию);

– языковая, лингвистическая компетенции (многоязычие, коммуникативные навыки и способность налаживать «культурный диалог»);

– информационные компетенции (готовность работать в единой информационной среде, умение работать с множеством источников информации, понимание важности использования и владения информационными технологиями, умение критически обращаться с информацией и рекламой, распространяемой в СМИ, глобальной сети Интернет);

– предметно-деятельностная (широким кругозор в комплексе с глубокими знаниями в области профессиональной деятельности, практичностью, умением быстро и гибко применять знания и опыт для решения реальных задач, профессиональными и моральными качествами).

Несмотря на различия в классификации, ключевые компетенции имеют следующие своеобразные особенности [57].

– Многофункциональность: овладение ею позволит нам решать множество проблем повседневной, профессиональной и общественной жизни, достигать множества важных целей и решать множество сложных проблем в самых разных ситуациях.

– Надпредметность и междисциплинарность, применимая к различным ситуациям в профессиональной, социальной и бытовой областях;

– Требования к значительному интеллектуальному развитию: абстрактное мышление, саморефлексия, самооценка, определение собственной точки зрения, критическое мышление и т.д.

– Многомерность, т.е. включение в себя различные мыслительные процессы и интеллектуальные навыки (аналитические, критические, коммуникативные и т.д.).

Совместные исследовательские поиски позволяют нам увидеть многие аспекты рассматриваемого сегодня явления. Мы согласны с научной позицией Э.Ф. Зеера [63], и разъясняя суть и концепции «базовой профессиональной компетенции», авторы рассматривают ее как интеграцию ключевых и общих профессиональных компетенций (общих для профессиональных групп), подчеркивая: с одной стороны, они имеют многофункциональный, надпредметный и междисциплинарный характер, а с другой стороны, они обусловлены особенностями конкретной специализации. Они многомерны, поскольку включают когнитивный, операционально-технологический, аффективно-волевой и мотивационный составляющие. Базовые профессиональные компетенции являются первичными по отношению к специальным компетенциям и составляют основу учебной программы высших профессиональных учебных заведений.

Структурно базовые профессиональные компетенции делятся на две подгруппы: ключевые и общепрофессиональные. При этом под ключевыми компетенциями автор понимает комплекс знаний, методов деятельности, модели поведения, человеческих взаимоотношений, касающихся перспективно важных областей жизни человека в обществе. Освоение этими компетенциями обеспечит, с одной стороны, его успешное личностное и социальное функционирование, а с другой – удовлетворение социальных потребностей в человеческих ресурсах конкретного качества.

Таким образом, Желтов П.В. предлагает следующие классификации ключевых компетенций:

1. Социально-коммуникативные:

- Когнитивные компоненты: научное понимание общества и социальных явлений; Владение современными средствами связи; Знание

правил и норм социального и профессионального поведения и взаимодействия;

- Мотивационно-ценностные компоненты: восприятие себя как индивида, личности в мире, в обществе, в группе; готовность соблюдать правила и нормы общественной жизни; готовность к сотрудничеству, выполнению социальных и профессиональных функций; склонность к корпоративным ценностям;

- Деятельностно-практический компонент: способность человека реализовывать различные социальные и профессиональные позиции; способность соблюдать социальные нормы; успешное и толерантное взаимодействие с другими членами общества; способность продуктивно работать в команде для решения общих задач.

2. Информационные:

- Когнитивные компоненты: интерпретация, систематизация, критическая оценка и анализ полученной информации с точки зрения решаемой профессиональной проблемы.

- Мотивационно-ценностные компоненты: готовность систематически получать новую информацию и использовать ее для решения профессиональных проблем.

- Деятельностно-практические компоненты: способность применять и обрабатывать информацию, полученную при планировании и выполнении профессиональной деятельности в различных ситуациях.

3. Персональные:

- Познавательные, когнитивные компоненты: знание отличительных признаков своей личности и потенциальных способностей; непосредственная самооценка.

- Мотивационно-ценностные компоненты: готовность улучшать образование; готовность управлять своим поведением, саморефлексия, самоорганизация

- Деятельно-практические компоненты: способность планировать деятельность; способность выбрать лучший способ решения личных и профессиональных задач; способность осуществлять самостоятельный контроль своей деятельности, самостоятельно исправлять ошибки.

Описывая опыт белорусских исследователей, Фадеева М.И. в своем анализе по исследованию вопросов формирования ключевых компетенций определила и раскрыла: [Компетенции и компетентностный подход: структура и номенклатура ключевых компетенций учащихся//Фадеева М.И., руководитель РМО учителей истории и обществоведения) <http://history.www.by/dlya-oznakomleniya/6006.html>] метапредметные компетенции представляют собой наиболее обобщенную группу компетенций, которыми должны овладеть студенты, отражающих социальный опыт. Формирование метапредметных компетенций обеспечивается не только посредством отдельных учебных дисциплин или направлениями обучения, но и эффективным функционированием всей образовательной системы. Причем при определении содержания обучения по каждой конкретной дисциплине должно исходить из задач формирования метапредметной компетенции. Предметная компетенция относится к конкретному содержанию учебной дисциплины и определяется на основе задач, решаемых в рамках этой дисциплины, и направлена на овладение предметом и методами деятельности, относящимися к данной предметной области. Личные компетенции - набор знаний, умений, навыков, социальных и личных качеств, которые позволяют человеку поддерживать психическое и физическое здоровье, самопознание, самореализацию, саморазвитие и самоактуализацию [162].

Таким образом, компетентностный подход в образовании не означает повышения уровня осведомленности человека в различных предметных областях, а, скорее, помогает ему решать проблемы в различных нестандартных ситуациях. Ключевые компетенции - это навыки, которые помогают людям ориентироваться в новых ситуациях и достигать

поставленных целей в своей профессиональной, личной и общественной жизни.

Возможность выработки ключевых компетенций будущих экономистов в условиях вуза появится в случае выполнения [89]:

- практико-ориентированного обучения;
- направленность образовательного процесса на рост самовоспитания и ответственности обучающегося за итоги собственного труда;
- модификация способов обучения с использованием новейших образовательных технологий.

Соглашаясь с заключением Фадеевой М.И. можно говорить, что выработка компетентностей у обучающихся определяется осуществлением не только обновленного содержания образования. Главным в учебном процессе, основанном на компетентностном подходе, считается отбор, а также владение такими видами обучения, где основное внимание уделяется таким качествам обучающихся, как самостоятельность и ответственность. К таким видам обучения, которых в мировой практике множество, можно отнести: проблемное, проектное и личностно-ориентированное, обучение, направленное на практическую деятельность обучающегося, обучение с применением информационно-коммуникационных технологий, интерактивные методы обучения, деятельностный подход и тд. Все эти виды обучения ориентированы на выработку и совершенствование ключевых компетенций и формулируются как переход с обучения, при котором преподавателю отводится доминирующая роль, на самообучение, при котором обучающийся сам отвечает за свои действия и самостоятельно принимает решение.

Сегодня одним из главных условий обучения с помощью компетентностного подхода является в дозволенности обучающемуся самостоятельно выбирать и принимать решения. Поэтому возникает необходимость в студентоориентированном обучении, при котором в пересматривается и меняется подход в работе преподавателя, которая

должна быть направлена на повышение стимула обучающегося. Таким образом перед преподавателем ставится основным решение таких проблем, как оказать помощь в определении задач обучения; совместно с обучающимся составить план реализации методов и ступеней его деятельности; проверка исполнения плана; помочь сделать анализ и оценить результаты своего труда; помочь проанализировать реакцию на совершенно незнакомые условия, требующие незамедлительного обновления ранее поставленных задач.

К вопросам, требующим разрешения обучающимся, в современном формате можно отнести следующее:

- научить определять цели;
- научить делать разбор ситуации;
- научить предпринимать меры по добыче и выборке материалов;
- научить выстаривать решения и предугадать ожидаемые результаты;
- научить осуществлять задуманное;
- научить демонстрировать итоги своей деятельности;
- научить реализовать план действий роста саморазвития.

Необходимо указать на то, вид компетенций, вырабатывающихся в процессе обучения, напрямую влияет на выбор содержания и способов обучения, тем самым, трансформируя порядок проведения учебных занятий. А для результативности учебных занятий, преподаватель сам должен быть целенаправлен на совершенствование собственного образовательного потенциала в течение всей жизни; на развитие личных креативных форм интеллектуальной деятельности; на собственное осознание и осознание того, что происходит вокруг; на формирование волевых качеств; на умение принять на себя ответственность за все возникшие последствия в исходе порученного дела; на развитие внутренней способности к работе над самим собой, на осмысление и оценку собственных действий. Планирование преподавателем процесса приобретения знаний путём самостоятельных

занятий дает возможность раскрыть и совершенствовать необходимые навыки у обучающихся и помогает овладеть нужными знаниями.

Фадеева М.И. резюмирует, что осуществление компетентного подхода благоприятно влияет на мобилизацию обучающихся в быстро меняющемся социуме, благоприятствует постоянному развитию личных качеств и осуществлению личного потенциала, усовершенствованию собственных познаний.

Анализ психолого-педагогических источников, исследований по проблеме формирования ключевых компетенций у будущих экономистов позволил нам определить содержание и структурировать ключевые компетенции будущих экономистов (рис.1.1.).

Проведенный нами анализ работ В.И. Байденко, Н.А. Мещеряковой, анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «экономика», позволил нам представить структуру ключевых компетенций в формате взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационного, личностного, содержание которых представлено такими категориями как знания, умения, навыки и способности.

Итак, дадим краткую характеристику направленности каждого компонента:

– **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ** направлен на освоение способов целеполагания, планирования, анализа, синтеза, оценки явлений и процессов, а также овладение способами поиска, анализа, отбора информации, овладения его средствами;

– **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ** направлен на освоение способов коммуникации, способов восприятия, познания, взаимопонимания, способов взаимодействия; освоения опыта реализации прав, обязанностей в вопросах экономики, права, профессионального самоопределения;

– **мотивационный компонент** направлен на формирование ценностных ориентиров, самоопределения, освоение опыта в области национальной и общечеловеческой культуры;

– **личностный компонент** направлен на формирование способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, культуры мышления, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Таким образом, нами определена структура и содержание ключевых компетенций студента, будущего экономиста. Список компетенций нами был составлен согласно методологии TUNING, которая реализуется в три этапа:

1-этап – определяется набор различных видов компетенций определенного вида (от 1 до 15-17 наименований);

2-этап – составляется опросник для 3-х категорий респондентов: работодателя, выпускника и преподавателя, который содержит перечень данных компетенций, которые респондент должен проранжировать по мере наиболее актуальных и востребованных;

3-этап – определяются наиболее часто повторяющиеся как самые актуальные и востребованные от 1 до 5-ти компетенций на основе анализа результатов опроса.

Несмотря на множество существующих классификаций компетенций, нами был определен вышеуказанный перечень ключевых компетенций, которые мы приняли за основу для формирования у будущих экономистов в целостном педагогическом процессе вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

I. КОГНИТИВНЫЙ		II. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ		III. МОТИВАЦИОННЫЙ		IV. ЛИЧНОСТ- НЫЙ
Познаватель- ные Компетенции (ПК)	Инфор- мационные Компетенции (ИК)	Коммуникативные Компетенции (КоК)	Социально- трудовые компетенции (СТК)	Ценностно -смысло- вые компетен- ции (ЦСК)	Культурные Компетенции (КуК)	Личностного самосоверше нствования (КЛС)
Способность осуществлять целеполагание, планирование, проектирование деятельности (ПК1). Владение навыками анализа,	Способность к поиску, анализу и отбору информации (ИК1). Умение отличать факты от домыслов,	Умение понимать поведение собеседника (социолингвистическая компетенция) (КоК1). Навыки, связанные с интерпретацией сообщений и передачей множества типов коммуникаций в различных обстоятельствах (дискурсивная компетенция) (КоК2). Способность выстраивать	Умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений	Способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль	Знания и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры (КуК1). Знания в области культурологических основ семейных, трудовых,	Владение способами духовного, физического и интеллектуального саморазвития (КЛС1). Владение способами

рефлексии, самооценки результатов обучения (ПК2).	устанавливать причинно-следственные связи (ИК2).	эффективные коммуникации (стратегическая компетенция) (КоК3). Способность работать в команде/группе (КоК4).	(СТК1). Умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков (СТК2).	и предназначение. (ЦСК1)	социальных, общественных явлений и традиций (КуК2).	эмоционально й саморегуляци и (КЛС2).
---	--	--	---	--------------------------	---	---------------------------------------

Рис. 1.1. Ключевые компетенции будущих экономистов

1.3. Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

Высшие учебные заведения, безусловно, имеют все потенциальные возможности для организации образовательного процесса с целью формирования ключевых компетенций будущего экономиста, однако для реализации данного процесса требуются определенные педагогические и организационные условия.

По С.И. Ожегову термин «условие» определяется как ситуация и обстановка, влияющие на что-то; нормы и принципы, общепринятые в определенной сфере жизнедеятельности; обстоятельства, при которых производятся действия в отношении чего-либо [119].

А.А. Мирошниченко под педагогическими условиями подразумевает единство реальных возможностей сущности, вида, способов и материально-пространственного окружения, ориентированных на выполнение педагогических требований.

Трактовка термина «условие» так же дается в работах Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого, А.А. Андреева, которые сводят смысловое содержание к следующему: «ситуация, при которой составляющие учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии, и создает условия для плодотворной работы, руководства обучающим процессом...».

А.А. Андреев рассматривает условия как объединение сложившихся условий учебного процесса, которые связаны между собой и влияющие друг на друга. Они также считаются итоговым показателем специального выделения, процесса, в результате которого определяется структура деятельности студента, использования составной части сущности, способов и вида проведения занятий с целью получения конкретных дидактических целей [12].

Мы поддерживаем точку зрения А.А. Андреева о том, что не правильно рассматривать педагогические условия как какой-то внешний фактор, как ситуацию, как совокупность сложившихся условий, влияющих на развитие,

состояние и положение образовательного процесса, поскольку обучение личности не что иное, как совокупность сущности и феномена, субъективного и объективного, внутреннего и внешнего [16].

Разбор всевозможных толкований понятия «педагогические условия» позволяет утверждать о том, что педагогические условия не что иное, как комплекс мер, ориентированных на улучшение некоторых сторон образовательного процесса. Отсюда следует, что это положение, ситуация, условия осуществления определенных действий, оказывающие влияние на благополучие, а также на результативность образовательного процесса.

В настоящее время главным условием роста профессиональной компетентности является создание благоприятных педагогических условий в образовательном процессе, в котором преподаватель помогает сформировать у обучающихся определенные навыки и ведет контроль за их деятельностью [143].

В исследовании Дюшеевой Н.К., значимым представляется подход к выделению условий эффективного функционирования любой образовательной системы Г.Н. Серикова. Согласно его подходу, генетические признаки всякой образовательной системы обуславливаются тремя обстоятельствами:

- развитие образовательной системы зависит от личностных (врожденных и приобретенных) свойств; внутренние предпосылки играют роль своеобразного «двигателя» соответствующей образовательной системы, от накопления мощности которой зависит успех движения – функционирования соответствующей системы;

- возможности в развитии образовательной системы обуславливаются такими условиями и обстоятельствами, в которых она функционирует; словом, состояние «среды» влияет на возможности в развитии системы;

- организация внутрисистемных отношений, ведущая роль в которой принадлежит непосредственно субъектам внутрисистемного взаимодействия.

Вышеизложенное позволяет выделить комплекс педагогических условий на основе общепринятых закономерностей и принципов обучения действующих и в ходе профессиональной подготовки будущих экономистов.

В своих трудах Н.Д. Хмель выделил несколько педагогических условий, влияющих на выработку педагогических исключительных явлений [47]:

- упорядоченность задач и заданий, которая исключает случайный характер;
- учет особенностей выбранной специальности и изучаемых дисциплин;
- степень усложнения поставленных задач от ранее воспроизведенных до творческих;
- определение обозначенных проблем, требующих решения, должно быть ориентировано на разграничение и развитие индивидуальных особенностей студентов во всех формах взаимодействия с ними;
- задачи студентам необходимо ставить таким образом, чтобы выработать и усовершенствовать ключевые компетенции;
- поставленные задачи должны способствовать реализации взаимообратной связи между преподавателем и студентом.

Таким образом, нами определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования ключевых компетенций будущего экономиста (Рис. 1.2.).



Рис. 1.2. Педагогические условия формирования ключевых компетенций.

1) **Первое условие - Педагогическая и методическая подготовка** преподавателей к формированию ключевых компетенций (разработка и реализация семинара-тренинга, ориентированного на совершенствование знаний, умений и навыков у преподавателей вуза в области ключевых компетенций и условий их формирования, а также в области применения дистанционных образовательных технологий в формировании ключевых компетенций на примере проводимых ими дисциплин).

О роли педагога как фасилитатора, генерализирующего все знания и умения при формировании компетенций обучающихся написано множество научных исследований, подтверждающих необходимость непрерывного профессионального развития педагога на протяжении всей жизни. Багаж знаний, полученный педагогами в течение обучения в вузе, по истечении определенного времени теряет актуальность в силу быстрого потока информации, активно и динамично развивающегося научно-технического прогресса. Исходя из того, что и содержание образования (государственные образовательные стандарты) обновляются каждые 5 лет –

это уже значимый аргумент в пользу процессов, определяющих востребованность процессов по переподготовке и повышению квалификации педагогов не менее 1 раза в 5 лет, что обозначено и в трудовом законодательстве стран СНГ.

Таким образом, нами разработан семинар-тренинг для преподавателей вуза, способствующий формированию ключевых компетенций студентов, будущих экономистов: «Формирование ключевых компетенций будущих экономистов в условиях вуза» - 42 ч.

Цель курса: сформировать у преподавателей знания, умения, навыки, необходимые для формирования ключевых компетенций у студентов, будущих экономистов.

Далее представим тематическую сетку курса (Таблица 1.2.)

Таблица 1.2 – Тематическая сетка семинара-тренинга для преподавателей вуза

№	Тематика	Л (онлайн)	С-П (оффлайн)	СРП
1	Ключевые компетенции: сущность, содержание и структура.	2	2	2
2	Образовательные результаты: методология разработки, основанная на таксономии Б. Блума.	2	2	2
3	Возможности дисциплин в формировании ключевых компетенций.	2	2	2
4	Педагогические технологии, способствующие формированию и развитию ключевых компетенций в процессе преподавания дисциплин.	2	2	2
5	Педагогические технологии, способствующие формированию и развитию	2	2	2

	ключевых компетенций в процессе преподавания дисциплин.			
6	Диагностика уровня сформированности ключевых компетенций.	2	2	2
7	Учебно-методическое обеспечение как средство формирования ключевых компетенций.	2	2	2
	Итого:	14	14	14

Данный курс реализовывался в онлайн и оффлайн формах обучения, посредством платформы ZOOM, диагностика сформированности компетенций и оценивание осуществлялись путем использования тестирования (Google-формы), а также путем сдачи портфолио, которое содержало методические разработки преподавателей по формированию ключевых компетенций студентов, будущих экономистов.

Результаты проведения курса показали эффективность в формировании новых знаний и компетенций у преподавателей, реализующих образовательную программу по направлению «Экономика».

В процессе проведения данного курса (семинарские и практические занятия) были продемонстрированы техники тренинговой работы, которые предусматривали учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в малой группе, коммуникативные технологии, саморегулирование эмоций, экспансивный интеллект и т.д.).

2) **Второе условие - Технологизация процесса обучения** будущих экономистов (отбор и адаптация современных образовательных технологий в обучающий процесс студентов экономистов: критическое мышление, проблемное обучение, ИКТ-технологии, интерактивные методы и стратегии, коммуникативность и др.).

Впервые понятие «технологии образования» было применено в научно-педагогической литературе во второй половине XX века. Вопросы применения современных образовательных технологий в учебном процессе рассматривались в трудах многих зарубежных авторов (Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Кэрролл и др.), и российские ученые (С.И. Архангельский, С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, Г. И. Железовская, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, П.М. Эрдниев и др.) [26, 27, 56, 81, 136, 134, 135], а также отечественные авторы (А. Алимбеков, И. Бекбоев, Э. Мамбетакунов, А. Мамытов и др.).

Появлению в педагогической науке термина «технология» предшествовал ряд изменений и направлений, происходящих в системе образования и характеризующихся следующими свойствами: интеграция, гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация [134]:

- *Гуманизация* образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения обучающихся и преподавателей, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует обучающимся право выбора индивидуального пути развития.

- *Гуманитаризация* – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

- *Дифференциация* – это ориентация образовательных организаций на достижения студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку обучающихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для обучающихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных студентов в соответствии с интересами с профессиональной ориентацией и т.д.

- *Диверсификация* – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

- *Многовариантность* – это создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательной организации, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей студентов и др.

- *Многоуровневость* – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

- *Фундаментализация* – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особенное значение придается глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

- *Информатизация* – она связана с широким и все более массовым использованием информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире в последнее десятилетие.

- *Индивидуализация* – это учет и развитие индивидуальных особенностей студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Необходимо подчеркнуть, что усилия по решению вопросов повышения качества образовательного процесса в системе высшего образования на основе традиционной, преимущественно вербальной, лекционно-аудиторной системы не дают положительных результатов. В связи с этим, важным и основным является положение в системе отечественного образования в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования максимально повысить роль системы, которая обеспечивала бы разработку и внедрение инновационных технологий обучения в практику высшего учебного заведения[134].

Современные образовательные технологии, в настоящее время, рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и основываются на теоретических положениях педагогики, психологии, кибернетики, наук управления и менеджмента. В качестве примера очень популярных на сегодня образовательных технологий можно привести следующие технологии: технология полного усвоения (Б. Блум, Дж.Кэррол); адаптивная система обучения (А.С. Границкая), программированное обучение (Т.А. Ильина, Н.Ф. Талызина); проблемное обучение (И.Я. Лернер,

А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) [134].

Исследования и анализ психолого-педагогических источников показывают, что часто встречаются такие понятия, как «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии воспитания», «технологии целостного педагогического процесса», «технологии конструирования педагогического процесса», «технологии реализации образовательных процессов», «Образовательные коммуникативные технологии и построение педагогически рациональных взаимоотношений» и др. По мере того, как авторы исследуют проблему, они используют одну из терминологий, названную в соответствии с контекстом представленного материала и в соответствии с авторской позиции и концепции.

Из года в год термин «технология» прочно укореняется в педагогической теории, в практике образования, включая высшее профессиональное образование, и происходит от греческого *techne* – искусство, технология и *logos* – учение. Таким образом, в буквальном переводе понятие «педагогические технологии» означает обучение педагогическому искусству, навыкам. Согласно исследованию научно-педагогической литературы, современные исследователи рассматривают это понятие в следующих трактовках:

- как строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, обеспечивающих успех [64];
- система, использующая правила, разработанные с учетом времени, места, конкретного учебного предмета, организационных условий и продолжительности учебного процесса, как «привязку» методики к конкретным ситуациям [64];
- как значимый навык для реализации образовательного процесса [27];
- как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих определенный набор и собрание форм, методов, способов обучения и средств обучения [7];

– как описание процесса достижения запланированных результатов обучения;

– как составную часть дидактической системы [335];

– как хорошо продуманная модель совместной образовательной деятельности при разработке, организации и проведении учебной программы, безоговорочно обеспечивающая комфортные условия для студентов и преподавателей [214];

– системный способ создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технологий и человеческих ресурсов и их взаимодействия, вместе с работой по оптимизации образовательных форм (ЮНЕСКО).

В основе этого разнообразия исследуемых концепций лежит работа Г.К. Селевко определяет следующие позиции [134, 135]:

- педагогическая технология как средство (производство и применение методических инструментов, учебной техники, учебного оборудования, технических средств обучения) (В. Бухвалов, Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Р. Де Киффер, М. Мейер);

- педагогическая технология как метод (привлечение кого-то, что-то для решения задачи; методика, проектирование и процессуальная часть системы) (Беспалко В.П., Чошанов М.А., Слостенин В.А., Кушнер А.М., Б. Скиннер, С. Гибсон);

- педагогическая технология как научное направление (концепции, подходы социально-управленческих и естественных наук (И.П. Подласого, П.И. Пидкасистого, В.В. Гузеева, М. Эраута, Р. Кауфмана, С. Ведемейера);

- педагогическая технология как многомерное понятие (многомерные процессы, т.е. системные наборы индивидуальных, инструментальных и методологических средств; сложные интегрированные процессы, области исследований и практики; системные методы создания, использования и определения интегрированной учебной деятельности) (В.И.Боголюбов, М.В.

Кларин, М.В. В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, В.Е. Штейнберг, Д. Финн, К. Силбер, П. Митчелл, Р. Томас).

Наиболее развернутое определение рассматриваемого термина дает Г.К. Селевко, где современные образовательные технологии - это система, в которой функционируют все компоненты образовательного процесса, построенные на научной основе и запрограммированные во времени и пространстве для достижения желаемых результатов [134].

Автор представляет понятие «педагогическая технология» как в горизонтальной, так и в вертикальной структуре. Так по мнению Г.К. Селевко у горизонтальной структуры есть три аспекта:

1. Научный. Педагогические технологии - это часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и способы обучения разрабатывает учебную программу.

2. Процессуально-описательный: описания (алгоритмы) процессов, наборов целей, содержания, способов и средств для достижения запланированных результатов обучения.

3. Процессуально-действенный: реализация технологических (образовательных) процессов, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств обучения.

Вертикальная структура включает четыре подкласса образовательных технологий:

1. Метатехнологии - это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные, социально-воспитательные) технологии, охватывающие интегрированный образовательный процесс национальных, региональных и образовательных учреждений.

2. Макротехнологии (отраслевые) педагогические технологии (общепедагогический и общеметодологический уровни), охватывающие деятельность в определенной образовательной сфере, секторе, образовательного направления обучения или, деятельность в рамках конкретной дисциплины.

3. Мезатехнологии (модульно-локальные) – технологии реализации отдельных частей (модулей) учебной программы или решения дидактических, методических или образовательных задач в определенной области.

4. Микротехнология – это технология, которая направлена на решение узких операционных задач и включает индивидуальное взаимодействие или самостоятельное поведение участников образовательного процесса (уровень личного контакта).

Для представления содержания этой структуры Г.К. Селевко демонстрирует логико-семантическую модель (семантический фрактал по В.Е. Штейнбергу) в виде многомерной системы координат и состоит из следующих компонентов:

- уровень мастерства;
- научная составляющая;
- компонент форматированного описания;
- компоненты процедур и действий;
- характер технического предмета;
- свойства технологического объекта.

Также существуют такие технологические микроструктуры, как приемы, звенья, элементы и т.д. Выстроенные в логическую цепочку навыков, они образуют интегрированные педагогические технологии (технологические процессы).

Технологическая схема – это существующее изображение технологического процесса, его разделение на индивидуальные функциональные элементы и обозначение логической взаимосвязи.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошагового, поэтапного чередования действий с указанием используемых средств.

Наиболее существенными характеристиками педагогической технологии являются:

- Технология основана на определенной методологии и философских взглядах автора;

- Технологическая цепочка педагогических мероприятий, коммуникационных операций структурируется строго по целевым настройкам в виде определенных ожидаемых результатов.

- Технология обеспечивает взаимосвязанные действия преподавателя и студента в проекции на принципы персонализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических потенциалов, на принципы диалогового общения;

- Компоненты педагогических технологий, с одной стороны, должны воспроизводиться всеми преподавателями и, с другой стороны, должны обеспечивать достижение студентами ожидаемых результатов (в соответствии с государственными стандартами).

- Диагностические процедуры, включая критерии, индикаторы и инструменты для измерения эффективности обучения являются органической частью педагогической технологии.

Детальное изучение трудов Т. Сальникова, Г. Челебко, В.А. Сластенина, Ю. Г. Татура, И. Никишиной указывает на то обстоятельство, что основными характеристиками педагогических технологий являются [134].

I. Системность – это особое качество набора компонентов, организованных определенным образом, выражающееся в наличии этого набора интегрированных свойств и качеств, отсутствующих у его составляющих. Технологический процесс включает цели, содержание, методы и формы взаимодействия участников, а также достигнутые результаты. Между ними существуют различные причинные, генетические, исторические и другие значимые и функциональные связи. Новые интегративные качества технологии как системы проявляются в новых образовательных результатах, отношениях, качествах субъекта образовательной деятельности.

- Комплексность – многофакторное и содержательное разнообразие образовательных процессов, которое требует координации и взаимодействия различных образовательных, психологических, организационных, управленческих и других факторов.

- Целостность – заключается в наличии общего качества интеграции при сохранении определенных свойств компонента. Целостность относится к единству технологических компонентов, основанных на общих целях и концептуальных основах и структурных отношениях отдельных подсистем.

II. Научность – образовательная технология как научно обоснованные решения образовательных проблем, включая анализ и использование опыта, концептуальность, предсказуемость и другие характеристики, и представляющие собой синтез достижений науки и практики, сочетающие традиционные элементы прошлого опыта с нынешними характеристиками.

- Концептуальность – педагогический процесс, проводимый во имя актуальной социальной цели, основанной на выборе методологических, идеологических и философских позиций, на основе которых строится сама технология; на виджении гипотезы о механизмах освоения социального опыта. Данное определение и составляет концепцию технологии.

- Эволюционирующий характер образовательных технологий – направлен на совершенствование образовательного процесса, на развитие личности человека; определение и использование психогенных факторов в развитии личности; отбор и применение индивидуального подхода в процессе воспитания личности; развитие технологического (модернизационного) направления.

III. Структурированность относится к конкретной внутренней организации системы (цель, содержание), соединению компонентов системы (концепций, методов) и существованию стабильных взаимодействий (алгоритмов), которые обеспечивают стабильность и устойчивость системы.

- Иерархичность – четыре иерархических подклассов (уровней), упомянутых выше, соответствующие организационному уровню социально-педагогической структуры деятельности и образующие модель «матрешки».

- Последовательность – формальные и описательные аспекты, выражаемые в логике и ясности действий, зарегистрированных во всевозможных документах (проекты, программы, правила, уставы, руководства, блок-схемы, карты) и учебно-методическом оснащении (учебные и методические пособия, разработки, планы, методики планирования, диагностики и обучения).

- Алгоритмичность пространственной структуры этого метода состоит в разделении ее на отдельные значимые части (шаги, кадры, соотношения и т.д.), которые алгоритмически выполняются в определенном пространственном и временном порядке.

- Преемственность – одна из технологий ниже в иерархии является частью технологии выше. Он связан с ним узлами преемственности: он принимает идеологию, выполняет конкретную часть общей работы и координируется по содержанию, времени и другим параметрам.

- Изменчивость и гибкость – основывается на изменении порядка, и периода элементов алгоритма в зависимости от условий реализации технологии.

IV. Процессуальность – это взаимодействие участников, которое со временем развивается с целью достижения поставленных целей и выявления заранее запланированных изменений состояния, свойств и качественных преобразований объектов. Разработка целенаправленных и контролируемых технологических процессов включает последовательные этапы постановки целей, планирования, формулирования целей и анализа.

- Инструментальность – предоставляют комплексные учебно-методические и дидактические средства и инструменты (учебники, методические материалы на всех видах информационных носителей,

оборудование и т.д.), которые сопровождают основные задачи учебной программы.

- Диагностика выражается как диагностически сформулированная цель, в способности получать информацию о ходе процесса, контролировать отдельные шаги и контролировать результаты.

- Прогнозируемость – обобщенное качество любой технологии, выраженное как «гарантия» достижения конкретной цели.

- Эффективность – это отношение результатов к количеству потребляемых ресурсов. Современные образовательные технологии существуют в определенных условиях и должны быть результативными и оптимальными по расходам.

- Оптимальность заключается в достижении максимальных результатов при минимальных затратах. Оптимальная технология представляет собой наилучшее возможное состояние в данных условиях.

- Воспроизводимость – относится к возможности использования (переноса, повторения, воспроизведения) методики обучения в различных условиях и с различными участниками учебного процесса.

Все педагогические технологии должны соответствовать основным методическим требованиям, т.е. *критериям технологичности*.

Г.К. Селевко делает отбор по следующим критериям [281, с.65]:

- Последовательность или системность (сложность, целостность);
- Научность (концептуальный, развивающий характер);
- Структурирование (иерархическая структура, последовательность, алгоритмичность, процессуальность, непрерывность, вариативность);
- Процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностика, прогнозируемость, рентабельность, оптимальность, воспроизводимость).

Что по-своему интересно в этом направлении, так это позиция В.А. Сластенина. По его мнению, педагогическая технология сочетает в себе набор действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностические и

ожидаемые результаты в меняющихся условиях образовательного процесса [136].

По мнению В.А. Сластенина, технологический уровень педагогического процесса определяется по следующим критериям:

- наличие конкретных и диагностически поставленных целей;
- представление рассматриваемого содержания в идеях системы когнитивных и практических задач, методов решения;
- наличие конкретного алгоритма действий, строгой последовательности, конкретных уровней усвоения темы (материалы, специализированные наборы функций и т.д.);
- показатели того, как участники оперируют информационными технологиями, а также как участники взаимодействуют на каждом этапе учебного процесса;
- мотивационная поддержка деятельности преподавателя и студента, основанная на реализации в этом процессе личных навыков (свободный выбор, творчество, соревнование, жизненный и профессиональный смысл);
- обозначение регламентированной границы (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимые отклонения от единых положений;
- применение в учебном процессе инновационных средств и методов обработки информации.

Как утверждают В.А. Сластенин, предпосылкой появления инновационных педагогических технологий является достижение педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и тех, которые появляются в результате социального прогресса, гуманизации и социальной демократизации.

В научной литературе представлены источники и компоненты образовательной технологии: социальные изменения и новое педагогическое мышление; наука - педагогика, психология, социальные и технические науки; передовой педагогический опыт; достижение научно-технического

прогресса; прошлый опыт, отечественный и зарубежный; народная педагогика (этнопедагогика).

Обзор изученных нами источников по современным педагогическим технологиям указывает на то, что сегодня существует большое разнообразие технологий, и каждый автор вносит свои личные новшества в учебную программу, в результате чего формируются определенные навыки [134].

Научный подход к этому явлению должен быть основан на классификациях, которые систематизируют различные существующие технологии на основе общих и частных, существенных и случайных, теоретических, практических и других характеристик.

По сути, образовательные технологии - это проекции теории на деятельность преподавателей и студентов, и на основе этого можно рассмотреть классификацию педагогических технологий. Поэтому, технологии можно условно отнести к «жестким» (теория обучения как необходимость сочетания поведения преподавателя с теоретическими принципами обучения, как условие, необходимое для создания и постепенного построения благоприятной психолого-педагогической среды) и «мягким» (при сохранении за субъектом самостоятельного права принятия решений в тактических вопросах для реализации промежуточных целей при соблюдении основных требований программы); к «закрытым» (постоянство главных компонентов технологической системы – участников образовательного процесса, цели, условия, непрерывности процесса) и к «открытым» (с соответствующими и саморегулирующимися возможностями по отношению к внешним факторам); по форме общения между преподавателем и студентом (очное и дистанционное обучение, самообразование); по количеству студентов взаимодействующих с преподавателем (индивидуальное, групповое, потоковое) и т.д.

Характерные признаки технологии зависят от состава используемых элементов инфраструктуры.

Богатство существующей таксономии образовательных технологий свидетельствует о неослабевающем интересе ученых к проблемам в этом направлении и о том, что, по сути, результаты исследований стимулируют новые поиски.

Так, В.Н. Максимова выделяет в своей классификации [195]:

- структурные и логические технологии, представляющие иерархическую организацию образовательной системы, учитывающие и обеспечивающие логическую последовательность для формулирования и решения дидактических задач на основе соответствующего выбора содержания, формы, методов и материалов на каждом этапе, принимая в внимание пошаговую диагностику результатов;
- интегрированная технология как образовательная система, обеспечивающая интеграцию различных знаний и навыков, различных видов деятельности на уровне объединенных курсов, учебных тем, образовательных задач, учебных и других форм организации обучения;
- игровые технологии, в том числе дидактические системы использования различных дидактических игр, формирующие способность решать задачи на основе грамотного выбора альтернативных вариантов, таких как занимательные, деловые, имитационные ролевые игры и т.д.;
- тренинговые технологии – система мероприятий по разработке конкретных алгоритмов решения общих практических задач, в том числе с помощью компьютерных навыков;
- информационные и компьютерные технологии – внедряются в образовательные компьютерные обучающие системы на основе диалога «студент - компьютер» посредством всевозможных типов образовательных программ (информационных, контролирующих, обучающих и др.).
- диалогические технологии как форма организации и обучения на основе разговорного мышления в интерактивных педагогических системах, таких как «студент-студент», «преподаватель-автор» и «студент-автор».

А.Я. Савельев считает, что традиционные и инновационные методы обучения обусловлены образовательной парадигмой, лежащей в основе концептуальной основы:

- по организации учебной программы: индивидуальная; групповая; смешанная и т.д. ;
- по используемым техническим средствам (по технической среде): аудиовизуальные; видеотехника; компьютер; видео-компьютер; СМИ и др.

Классификация Г.К. Селевко в настоящее время считается наиболее полной и общепринятой, по которой педагогические технологии делятся [281, с. 26-27]:

- по уровню использования: общая педагогика, специальные предметы, отрасль, локальная /модульная/ узкометодическая;
- по философским основам: материализм/идеализм, диалектика/метафизика, сциентизм/соответствие природе, гуманизм/антигуманизм, антропософия/беософия, прагматизм/экзистенциализм;
- по основным факторам психического развития: биологические, социогенные, психогенные, идеалистические;
- по ориентации на личностные структуры: информационная – ЗУН, операционные – СУД, саморазвитие – СУМ, формирование – СЭН, формирование СДП, эвристика;
- по характеристике содержания и структуры: обучающие/воспитательные, светское/религиозное, общеобразовательное/профессиональное, гуманистическая/технократическая, монотехнологии/политехнологии/проникающие технологии;
- по типу организации: классно-урочные/альтернативные, академическая/лубная, индивидуальная/групповая, групповой метод обучения, дифференцированное обучение;
- по типу управления когнитивной деятельностью: классические лекции, обучение с помощью ТСО, система «консультант», обучение по

учебнику, система мини групп, компьютерное обучение, система «наставник», программный контроль;

- по подходы к детям: авторитарный, дидактический, социальный, антропоцентрический; личностно-ориентированный; гуманно-личностный; технологии взаимосоотрудничества; свободного воспитания; эзотерический;

- по доминантному способу: догматический/репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, развивающее обучение, проблемное/поисковое, творческое, запрограммированное обучение, беседа, игра, саморазвивающее обучение, информационное обеспечение (компьютер);

- по направлению модернизации существующих традиционных систем: гуманизация и демократизация взаимоотношений, оживление и усиление деятельности студентов, эффективность организации и управления, методологические основы авторской дидактической реконструкции учебных материалов, экологически чистые, альтернативные, целостные методики;

- по категориям студентов: массовая технология высшего образования, компенсация, навыки работы с проблемными студентами и навыки работы с одаренными студентами.

Характерными особенностями объединения педагогических технологий в группы являются:

- 1) уровень использования;
- 2) философская основа;
- 3) методологический подход;
- 4) основные факторы личностного развития;
- 5) научные концепции передачи и освоения практического опыта;
- 6) направленность на сферу и структуру личности;
- 7) характер содержания и структуры;
- 8) основные виды социально-просветительской деятельности;
- 9) вид управления учебно-воспитательным процессом;
- 10) доминирующие методы и приемы;
- 11) формы организации педагогического процесса;

- 12) современные средства обучения;
- 13) воспитательное взаимодействие с детьми;
- 14) направление модернизации
- 15) категории образовательных объектов.

Каждая группа представлена комплексом содержащихся в ней технологий.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать следующее заключение:

– Для исследования профессиональной и личностной подготовки будущих экономистов новой формации на базе **современной системы образовательных технологий** эффективной является **концепция Г.К. Селевко** [135], согласно которой современные образовательные технологии следует рассматривать как функционирующую систему, в которой все компоненты педагогического процесса построены на научной основе, запрограммированы во времени и приводят к желаемому результату.

– Настоящая ценность выбранной точки зрения в том, что она имеет прямой интерес к преподавателям высших учебных заведений, чья миссия - формировать личность специалиста нового формата.

– Техническая эффективность учебного процесса определяется по следующим критериям:

- постановка операциональных целей (операциональные последствия чрезвычайно специфичны и могут определить, достигнуты ли цели [135].

- последовательность (сложность, целостность);

- научность (концептуальность, развивающий характер);

- структурированность (иерархическая структура, последовательность, алгоритмичность, непрерывность, изменчивость);

- процессуальный (управляемость, инструментальность, важность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость);

– для выбора современных педагогических технологий, способствующих повышению качества профессионального и личностного

обучения, мы взяли общеизвестную классификацию педагогических технологий Г.К. Селевко [135].

Поэтому мы используем эти выводы в качестве руководства для обоснования выбора образовательных методик, обеспечивающих качество и системное развитие профессионального и личностного обучения.

Систематизированный в энциклопедии Г.К. Селевко функциональный анализ педагогических умений позволил выделить виды педагогических технологий, направленных на формирование компетенций, включая ключевые компетенции [135].

Технология проблемного обучения. Основоположниками развития этой технологии являются А. Матюшкин, М. Махмутов, А. Брушлинский, Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др. Проблемные методы обучения основаны на теоретических положениях Д. Дьюи. Суть технологии состоит в том, что учебный процесс под руководством преподавателя структурирован, представляя собой создание проблемных ситуаций, которые студенты должны самостоятельно активировать и решать, приобретая знания, навыки, которыми овладевают студенты в процессе решения задач. В этом контексте нами были разработаны несколько проблемных ситуаций, которые необходимо было решить в рабочей группе.

Технология современного проектного обучения. В контексте современных условий реализации обучения на основе компетенций навыки работы с проектами являются одними из наиболее актуальных. Она отличается от проблемной тем, что деятельность студентов носит проектный характер, что означает получение конкретных практических результатов и их публичное представление. В ответ на конкретную реальную задачу студенты объединяются в рабочие группы для развития навыков планирования и проектирования. Зарубежные исследователи В. Килпатрик и Э. Коллингс разработали методику, основанную на теоретических концепциях Д. Дьюи. В России модифицированный аналог этой технологии был продолжен и внедрен С.Т. Шацким (Методика проекта, проектирование, размещение,

введение, учебно-творческий проект).

Интерактивные технологии. Эти технологии и в настоящее время являются трендом в учебном процессе. Это вид информационного обмена студентов с окружающим сообществом. Г.К. Селевко так он описывает уровень обмена информацией: экстраактивность характерна для лекций и традиционных методов обучения (пассивных, не порождающих субъективную активность студента, поскольку обучение выражается как деятельность в учебной среде). Интраактивность характерна для самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития (поток информации перемещается к студенту или группе, порождая умственную деятельность). Интерактивный уровень характерен для интерактивных технологий (информация воздействует на сознание, порождая активную деятельность и создавая обратный поток информации; от студента к преподавателю информация течет попеременно или в противоположных направлениях).

Технологии «Развитие критического мышления посредством чтения и письма». Технология РКМЧП (критическое мышление) была разработана в конце 20 века в США американскими учеными К. Темпл, Д. Ситтл и К. Мереди. Селевко Г.К. подмечает, что в нем синтезируются идеи и методики отечественных технологий для развития кооперации, обучения, а также коллективные и групповые методы обучения, и по сути она является общепедагогической и надпредметной. Формируя навыки работы с информацией в процессе чтения и письма, она выступает в роли совокупной системы, развивает качества гражданина открытого общества, вовлеченного в межкультурные взаимоотношения. Технология РКМЧП предназначена для решения широкого круга проблем в образовании. Критическое мышление является одним из видов интеллектуальной деятельности личности и характеризуется высоким уровнем осознания, понимания и объективности отношения к окружающей информационной среде. Термин «критическое мышление» может относиться практически к любой умственной

деятельности. Тренинг, направленный на развитие навыков критического мышления, обеспечивает: активный поиск информации для усвоения; связывание того, что вы узнали на своем собственном опыте; сравнение того, что вы узнали из исследований других ученых, проводивших анализ в этой области знаний [135]. Однако функциональное влияние этой группы технологии настолько велико, что ее можно применять как для формирования ключевых компетенций, так и для оценки уровня сформированности этих же ключевых компетенций.

Тренинговые технологии. В науке и практике понятие «тренинг» трактуется по-разному, в частности:

- вид учебной практики, в которой основным видом деятельности является тренировка, тренаж, т.е. интеграция конкретных реакций, поведения, методов и приемов посредством повторения и упражнений;
- методы профессионального и личностного развития;
- метод, способствующий перепрограммированию индивидуальной модели управления поведением и деятельностью личности;
- процесс создания новых функциональных образований, контролируемых поведением;
- комплекс активных методов преобразующего воздействия на человека;
- осуществление психологических, социальных и педагогических воздействий на отдельных лиц и группы;
- форма обучения, направленная на развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и коммуникативных навыков.

Тренинг – это один из способов, способствующий обретению личного опыта. Тренинги предназначены для активной субъективной реакции студента, на нескольких воздействиях на человека и являются интерактивными. На тренингах очень важно давать много положительных эмоций и открывать каналы творческой инициативы и спонтанности, и важен

не сам игровой процесс, а понимание и размышление над происходящим [135].

3) Третье условие – диагностический инструментарий уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов (разработка инструмента прогнозной оценки уровня сформированности).

Исследованием проблем измерения сформированности компетенций являются исследование З.Ш. Агьямовой, Ю.Л. Камашевой, Д.В. Шевченко [Агьямова З.Ш., Камашева Ю.Л., Шевченко Д.В. Один подход к измерению формирования компетенций // ж-л Азимут научных исследований: педагогика и психология. - Т.7 №2 (23), 2018].

Агьямова З.Ш. и др. считает, что целесообразная реализация в процессе непрерывной оценки компетенций выпускников образовательных программ предполагает использование и правильное сочетание следующих стратегий в вузах [Агьямова З.Ш., Камашева Ю.Л., Шевченко Д.В. Один подход к измерению формирования компетенций // ж-л Азимут научных исследований: педагогика и психология. - Т.7 №2 (23), 2018]:

1. Стратегия модульного (междисциплинарного) оценивания основана на модульном принципе построения и реализации образовательных программ. Каждый модуль обеспечивает практическую подготовку выпускников учебной программы к реализации трудовой деятельности как основной единицы интегрированного обучения.

Как комплекс взаимосвязанных трудовых действий, направленных на решение функциональной или профессиональной задачи, может быть представлен дисциплиной, элективным курсом, практикой, а также научно-исследовательской работой студента в семестре. Освоение модуля направлено на постепенное формирование соответствующих компетенций. Модули могут содержать неизменные структурные элементы: обязательные, при отсутствие которого теряется содержание и смысл модуля и вариативные, т.е. альтернативы, предоставляющие будущим выпускникам возможность выстроить индивидуальный путь освоения образовательной

программы с учетом профиля их подготовки. Промежуточная аттестация проводится по модулям, а не по таким отдельным элементам как дисциплина и практика. Это предполагает существенное переосмысление подхода к проектированию систем инструментов оценки и организации периода сессии и, соответственно, введение новых форматов практики высшего образования, таких как разнородные инструменты оценки и междисциплинарные экзамены по результатам освоения каждого модуля образовательной программы вуза.

2. Стратегия формативного (текущего) оценивания, являясь движущей силой развития компетентности и неразделимой частью освоения и оценки структурных элементов в рамках каждого модуля образовательной программы, характеризуется как оценивание для обучения. Этот вид оценивания включает активное вовлечение студентов к оценке результатов своей деятельности и формулировку обратной связи преподавателя и студента с учетом образовательных потребностей и интересов студента. Формативное оценивание существенно меняет роль преподавателя: происходит переход от экзаменатора к наставнику и консультанту. Для преподавателей становится более важным выявить прогресс и области для корректировки процесса овладения компетенциями, чем выносить заключение об учебной успеваемости студентов на конкретных этапах обучения [2]. Формативное оценивание обязательно предполагает адаптацию учебного процесса к реальным потребностям студентов, в связи с чем важным элементом должны стать мониторинг и исследование качества преподавания на основе отзывов студентов.

3. При выборе Стратегии накопительного (кумулятивного) оценивания применяются рейтинговая система, как оценка индивидуальных достижений студента в процессе освоения каждого модуля образовательной программы. Умение идентифицировать динамику успеха и прогнозировать ожидаемые результаты по модулю с учетом индивидуального планирования, умение правильно выбрать типы дополнительных учебных задач, решение задач, касающиеся сложностей реализации и сроков отчетности, а также

умение определять потребности и способности самих студентов - это те компетенции, которые при применении рейтинговой системы оценивания позволяют студентам самостоятельно управлять процессом развития своих компетенций. Такой способ оценивания способствует целенаправленному изменению мотивационной структуры личности студента, переходу от внешних стимулов к внутренним мотивам, формирует такие качества, как чувство долга и моральная ответственности за результаты собственной деятельности, соответствующую самооценку [6].

4. Стратегия аутентичного оценивания основана на переходе от академического оценивания (экзамены, тестирование, контрольные задания, теоретические вопросы на экзаменах и т.д.) к квазипрофессиональному (профессиональное решение проблем, проектная деятельность, портфолио и т.д.). Компетенции, несмотря на включение в их структуру когнитивного компонента, могут формироваться и идентифицироваться только в контекстах, максимально приближенных к реальности будущей профессиональной деятельности выпускников образовательных программ. В результате компетентность может быть оценена только в процессе оценивания, в котором студент может активно действовать, чтобы продемонстрировать личный опыт, полученный в ходе обучения. Соответствуя профессиональному контексту и реальной практике, с помощью данной стратегии осуществляется полное и глубокое осознание участниками образовательного процесса сущности ожидаемых результатов обучения [9, с. 129].

5. Стратегия автоматизированного оценивания предусматривает применение современные автоматизированные системы (Moodle, Google-формы и др.) с целью создания электронного фонда инструментов оценки, будь то проведение компьютерных тестов, поддержка систем учета результатов обучения, проведение онлайн-анкет, набор и оценка персональных электронных портфолио студентов, организация дистанционного обучения и т.д. Их реализация в учебном процессе

способствует своевременно сформировать электронные банки учебной статистики и дает возможность коллегиально оценить ожидаемые результаты, а также способствует решению вопросов трудоемкости работы преподавателя при обработке полученных данных.

б. Стратегия суммативного (итогового) оценивания заключается в синтезе каждого уровня сформированности компетенций выпускников вуза. Для определения уровня сформированности компетенций выпускника с учетом деятельностного характера его компетенций правомерно использование инструмента оценки, позволяющего оценить, как он решает проблемы в своей профессиональной деятельности и какие продукты он создает. в то же время. Поэтому при проведении государственной итоговой аттестации выпускникам рекомендуется ссылаться на средства оценивания, с помощью которого они могут проявить себя в своей деятельности (например, решение кейс-задач, выполнение мини-проектов, представление задокументированных портфолио собственных достижений, публичная защита своей итоговой квалификационной работы). Вместе с тем, в связи с ограничением во времени, итоговая аттестация выпускников, реализуемая в вузах в форме государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ, не позволяет оценить уровень сформированности всего состава компетенции выпускников.

Университеты обычно представляют полный список компетенций, определенных в модели компетенций выпускников образовательных программ и на итоговой аттестации оценивание результатов носит выборочный характер. Учитывая эти обстоятельства и долгосрочный характер компетенций, рекомендуется в процессе суммативного оценивания оперировать такими инструментами оценки, как индивидуальные диагностические карты. Важно учитывать тот факт, что, отражая все этапы формирования структурных элементов компетенций от курса к курсу и от модуля к модулю, члены государственной экзаменационной комиссии могут получить дополнительную информацию о процессе, посредством которого

выпускники овладевают каждой компетенцией, и интегрировав эти результаты с целостной системой представления уровня сформированности, суммирующая, как конкретные компетенции выпускника проявляются в ходе выполнения заданий на государственных экзаменах и защиты выпускной квалификационной работы.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что переосмысление процесса оценки способностей студентов в процессе освоения образовательной программы в контексте заданной стратегии поможет не только самому студенту, преподавателям и руководству университета, но и потенциальным работодателям объективно оценивать процесс и уровень развития компетенций студентов в процессе обучения, а также объективно оценить уровень их сформированности по результатам освоения основных программ профессиональной подготовки.

4) Четвертое условие – учебно-методическое обеспечение процессов, направленных на формирование ключевых компетенций будущих экономистов (разработка УМК и онлайн-курсов по модульному принципу, внедрение кейсовых заданий, форумов, чата, оболочки MOODLE, приложений GOOGLE и других мессенджеров).

Учебно-методический комплекс (УМК) - это система дидактических средств обучения конкретной дисциплине, разрабатываемый для полноценного выполнения учебно-воспитательных задач.

В состав учебно-методического комплекса входят: учебно-методические пособия, краткие курсы, практикумы, справочники и справочные материалы, словари, глоссарии, предметы в формулах и таблицах, мультимедийные руководства, сборники программных материалов, сборники тестовых материалов и т.д.

Так, нами в структуру УМК включены такие разделы, как «Ожидаемые результаты», «Как оценить сформированность дескрипторов компетенций» и «Какие технологии использовать для достижения образовательных результатов». Эти разделы значительно облегчают функциональную

траекторию преподавателя в рамках каждого урока и обеспечивает прозрачное представление о целях и методах их достижения.

Важным средством развития человека и формирования его основной культуры является содержание образования, определяемое как «систематизированный набор знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений и развитие определенного уровня познавательной и практической подготовки», достигнутые в результате учебно-воспитательной деятельности [243, с.139].

Согласно анализу литературы, содержание обучения состоит из трех уровней [243, с. 148-152]:

- *Общий уровень теоретических знаний.* На этом уровне требования задокументированы в Государственных образовательных стандартах подготовки специалистов и примерных учебных планах. Под образовательными стандартами понимается система базовых параметров, отражающих социальные идеалы и считающихся государственными нормами образования с учетом возможностей реальных людей и образовательных систем по достижению этого идеала [187]. Учебный план - нормативный документ, в котором государственные стандарты содержания образования отражены на уровне общетеоретического представления.

- *Уровень учебной дисциплины.* Содержание образования, представленное в основной учебной программе, конкретизируется в учебной дисциплине. Разрабатываются задачи для отдельных элементов контента и детализируются конкретные цели и функции. Он также детализирует главные формы реализации содержания в образовательном процессе, закрепленной в применимых нормативных планах и программах. Этот уровень отражен в учебном плане (типовой, рабочий, авторский), который представляет собой последовательность общих положений, отражающих содержание знаний, умений и навыков по дисциплине, количество времени, затрачиваемого на изучение основных положений, тем и вопросов [243, с. 150].

• *Уровень учебного материала*, на котором проектирование содержания образования реализуется в учебной литературе - учебниках и учебных пособиях, которые, в свою очередь, обеспечивают усвоение соответствующих составляющих социального опыта, отраженных в содержании данного учебного предмета.

Все указанные выше уровни содержания образования регулируются нормативными правовыми документами.

Основные уровни формирования содержания образования



Рис. 1.3. Соотношение уровней содержания образования.

Анализ действующих стандартов позволяет сделать следующие выводы:

1. Квалификационные требования выпускников-бакалавров недостаточно отражают ключевые компетенции, необходимые в современных условиях будущему экономисту.

2. Ориентация использования компетентностного подхода в процессе формирования компетенций будущих экономистов – фрагментарно реализуется, преобладают элементы знаниевого подхода.

3. В государственных образовательных стандартах имеется ссылка на использование технологий, однако каких именно – не указано, что затрудняет процесс реализации основных образовательных программ в части формирования ожидаемых результатов.

Типовой учебный план устанавливает обязательный компонент в виде перечня учебных дисциплин. Учебный план является важным показателем организации учебного процесса в высшей школе, предопределяющим реализацию дидактических принципов и определяющим номенклатуру дисциплин, последовательность их изучения, время, виды отчетности и др.

Свою конкретизацию учебный план находит на уровне **учебных программ дисциплин**. Значимость и роль обязательных дисциплин велика. Назначение учебного предмета отличается своей многофункциональностью и многоцелевым назначением. В каждом учебном предмете выделена ведущая функция, ввиду которой она была включена в структуру учебного плана. Наличие данной функции обеспечивается основным компонентом содержания данной дисциплины и во многом предопределяет конкретное наполнение вспомогательного и процессуального блока ее содержания. Особенности каждой учебной дисциплины находят свое отражение в соответствующей нормативной документации – учебной программе дисциплины. И даже при таком подходе, не все дисциплины способны сформировать по отдельности тот перечень компетенций, который обозначен в государственных образовательных стандартах. Поэтому важен системный подход, который должен интегрировать в себя все компоненты педагогического процесса по формированию ключевых компетенций: содержание предметов, перечень формируемых ключевых компетенций, технологии обучения, технологии оценивания и др.

Таким образом, такой подход учитывает нелинейный, контекстуальный характер формирования ключевых компетенций и способствует развитию креативности, кооперации, коммуникации и самих педагогов.

Заключение по первой главе

1. Уровень современного образования должен опережать потребности в квалифицированных кадрах с прогнозным опережением на несколько лет вперед. Однако, сложившаяся ситуация в сфере экономического образования демонстрирует, что в настоящее время осуществляется воспроизводство специалистов не текущего, а даже вчерашнего дня. Причиной этому выступает некоторый консерватизм, который основан на содержании экономического образования без учета современных образовательных трендов мирового глобального образования. В этой связи, теоретико-методологическую основу формирования ключевых компетенций будущих экономистов составили *труды* в области педагогики, психологии, *нормативные источники в области образования*, а также *концепции* научной школы компетенций И.А. Зимней, научной школы профессионального развития Э.Ф. Зеера, которые обусловили применить *компетентностно-деятельностный подход* к реализации системы формирования ключевых компетенций будущих экономистов; теория А. Маршала *о принципах* экономической науки, теоретические идеи *о сущности профессиональной компетентности экономиста* Д.К. Афанасова, Н.В. Быстрова, Е.А. Жилкина, Ю.В. Пузиенко, К.С. Рогова.

2. Ключевые компетенции – это комплекс знаний, методов деятельности, модели поведения, человеческих взаимоотношений, касающихся перспективно важных областей жизни человека в обществе. Освоение ключевых компетенций обеспечит, с одной стороны, успешное личностное и социальное функционирование будущего экономиста, а с другой - удовлетворение социальных потребностей в человеческих ресурсах конкретного качества. Ведущими ключевыми компетенциями будущего экономиста являются: познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, ценностно-смысловые, культурные, личностного самосовершенствования, направленность которых отражается в 3-х проекциях:

1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с други-ми людьми;

3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляю-щиеся во всех ее типах и формах.

3. Согласно определению Андреева А.А., о том, что «педагогические условия – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса обучения, являющихся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов или приемов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей», в нашем исследовании нами определены и разработаны следующие: *педагогическая и методическая подготовка преподавателей к формированию ключевых компетенций; технологизация обучающего процесса будущих экономистов; использование диагностического инструментария в определении уровня сформированности ключевых компетенций; учебно-методическое обеспечение процесса с ориентацией на формирование ключевых компетенций у будущих экономистов.*

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

2.1. Методологические подходы к исследованию проблемы формирования ключевых компетенций у будущих экономистов

Активизация исследований по разработке методологии научных исследований, методологии научного знания и педагогических, в том числе, была обусловлена быстро меняющимися условиями. Это объясняется значительными изменениями процесса глобализации и интеграции в мировом образовательном пространстве, вызывающими изменения как в содержании образования, науки, так и в подходах к новым изменениям. Данное обстоятельство определило стратегию нашего исследования, направленную на изучение и преобразование педагогической теории и практики по проблеме формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

На данный момент методологические подходы в формировании компетенций играют важное значение в исследовании подготовки будущих экономистов и, в частности, формирования их ключевых компетенций. Рассмотр методологических подходов, а также их оценка с позиции перспективности и возможности применения как инструментария при изучении предмета исследования, рассмотр теоретико-методологических основ формирования ключевых компетенций будущего экономиста явилось основной целью нашего исследования.

Хотя понятие «методологический подход» было уже включено в научную специальную терминологию, его содержание и место в системе других современных педагогических понятий до сих пор является предметом для обсуждения.

С целью раскрытия содержания понятия вышеизложенного педагогического явления, мы провели терминологический анализ понятия «методологический подход».

С помощью метода цитирования мы определили, что существует несколько толкований, а именно:

– «методология» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, *logos* – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [260, с.209];

– «методология» - учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности...методология – совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности [243, с. 93];

– «методология» - учение о научном методе; совокупность методов, применяемых в отдельных науках [234, с. 309];

– «методология» - система принципов и способов организации построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [327, с. 840].

Широко распространено такое мнение, что все виды и отрасли любой деятельности имеют методологические принципы. Методология становится предметом философской рефлексии в ответ на динамику развития производства, техники, культуры и закрепляется как система социально апробированных принципов и правил познания и действия в их соотношениями со свойствами и законами объективной действительности. Принципы научной методологии сегодня трансформировались в различные формы и нормативы логически правильных, доказательных способов получения значимых результатов [260, с. 327].

Сегодня методология педагогической науки нашла отражение в работах Б.С. Гершунского [88], С.И. Гессена [91], В.Е. Гмурмана [96], В.В. Давыдова [108], В.И. Загвязинского [122], В.В. Краевского, Э.М. Мамбетакунова [197], А.М. Новикова [227]; Н.Д. Хмель [330] и др., в которых основное внимание уделяется методологическим проблемам развития образования, развитию педагогической теории, методологии

конкретных педагогических исследований, а также применению в педагогической науке общенаучных подходов.

Таким образом, для того чтобы закрепить суть методологии, продемонстрируем наиболее популярные толкования ученых-исследователей, являющимися основными в нашем исследовании:

– «методология педагогики является системой знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность» (М.А. Данилов);

– «это система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества социально-научных, педагогических исследований» (В.В. Краевский);

– «определение сущности и способов познавательной деятельности»; «установление эффективных путей преобразования практики воспитательно-образовательной деятельности» (Э.М. Мамбетакунов);

– «Методология имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т. п.); учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии» (Ю.С. Обидина).

Резюмируя выше описанное, считаем, что методология – это система способов и приёмов, применяемая в исследованиях, проекция которой направлена на предмет исследования.

До описания методологической основы нашего исследования, обоснуем объект и предмет нашего исследования.

Объектом нашего исследования является - целостный педагогический процесс в вузе.

Предмет исследования: педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

Педагогический процесс – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной педагогической системы

целенаправленное взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на реализацию целей образования и воспитания [14].

Мы считаем, что синоним слова «педагогический процесс» выступает в качестве единого педагогического процесса, и в условиях вуза основополагающими функциональными особенностями этого этапа мы можем выделить следующие:

- образовательная функция, а именно формирование у студентов мотивации к обучению и опыта учебно-познавательной и практической деятельности, освоение ими основ научных знаний, ценностных ориентаций и отношений;

- воспитательная функция, т.е. формирование у студентов определенных личностных качеств, характера, свойств и отношений;

- развивающая функция – формирование и развитие у студентов психических процессов, личностных свойств и качеств.

Баскаков А.М. справедливо констатировал и утверждал [19], что структура педагогического процесса в вузе универсальна: она присуща как в целом процессу целенаправленного формирования личности в условиях определенной вузовской системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу педагогического взаимодействия. Любая деятельность, как известно, имеет цель, средства и результат. В широком смысле средствами в педагогической деятельности являются ее содержание, формы и методы. Педагогический процесс может протекать при определенных условиях. Это дает основание утверждать, что структура педагогического процесса в вузе представлена такими основными компонентами, как:

- целевой – включает в себя цели (стратегические и тактические) и задачи, реализуемые в определенных условиях;

- содержательный – определяет всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний;

- деятельностный – характеризует формы, методы, средства организации и осуществления воспитательно-образовательного

взаимодействия, направленного на реализацию целей и задач, освоение содержания педагогического процесса;

– результативный – характеризует достигнутые результаты и степень эффективности педагогического процесса, обеспечивает управление качеством воспитательно-образовательной деятельности;

– ресурсный – отражает социальноэкономические, нравственные, психологические, санитарно-гигиенические и другие условия протекания педагогического процесса, его нормативно-правовое, информационное, методическое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение.

Баскаков А.М. справедливо утверждает [19], что отсутствие **даже одного из названных компонентов разрушает целостность педагогического процесса, снижает его эффективность.**

Поэтому педагогический процесс является органическим единством процессов обучения, воспитания, образования и развития, что и явилось основанием определить объектом нашего исследования – целостный педагогический процесс в вузе, который имеет свои закономерности, отражающие его целостность.

Закономерностью является объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и процессами, которая описывает их развитие. Выделить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания и обучения, выделить на их основе нормы, корректирующие структуру, содержание, методику и технологию организации и реализации учебно-воспитательного процесса означает, что необходимо обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности [19], в этой связи мы использовали именно данную логику при достижении поставленного исследовательского ориентира.

Предмет нашего исследования – это педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов, т.е. наиболее

значимые свойства, стороны и особенности объекта, которые подлежат изучению. А именно: при каких педагогических условиях процесс формирования ключевых компетенций будет проходить эффективно и достигнет желаемого и обозначенного нами уровня сформированности.

Вместе с тем, это является одной из основных закономерностей педагогики: задачи, цели и методы, направленные на формирование определенных качеств у будущего выпускника и зависящие именно от создаваемых для этого педагогических, психологических, организационных и иных условий, в которых протекает этот процесс. Существуют закономерности педагогического процесса, которые обусловлены его внешними связями. При этом важно учитывать и связи, которые существуют внутри самого педагогического процесса, то есть между его основными составляющими [118]:

- связи между процессами обучения, образования, воспитания и развития как составляющими компонентами целостного педагогического процесса;
- связи между процессами воспитания и самовоспитания, педагогического руководства и самодеятельности студентов, преподавания и учения, т. е. между деятельностью субъектов и объектов педагогического процесса;
- связи между деятельностью и общением студента и результатами его развития;
- связи между возможностями студента (возрастными, индивидуальными) и характером педагогических влияний на него;
- связи между студенческим коллективом и личностью в педагогической системе;
- связи между задачами, содержанием, формами и методами педагогического процесса в вузе. Эти связи носят всеобщий характер,

проявляются в педагогическом процессе всегда и являются устойчивыми и закономерными.

Мы в своем исследовании показали взаимосвязь через педагогические условия между: процессами обучения (на примере психолого-педагогических дисциплин), между развитием и формированием ожидаемых результатов, а следовательно, компетенций, между процессами взаимодействия педагога и студентов, между взаимодействием студентов в группе, между взаимодействием в педагогическом процессе при реализации современных образовательных педагогических технологий, которые обеспечивают связь между всеми компонентами целостного педагогического процесса: целеполаганием, задачами, средствами, методами, технологиями, педагогом, студентами и т.п.

Выбор методологического подхода применительно к нашему предмету исследования не вызвал каких-либо затруднений, т.к. мы оперировали нормативными правовыми актами в сфере образования, которые разрабатывались также с учетом определенных методологических подходов и, в частности, нашим ведущим подходом выступил – *компетентностный подход*.

В энциклопедии Селевко Г.К. дается следующая трактовка данному подходу: «Компетентностный подход – это подход к образовательному процессу на базе компетенций. По существу, ключевым звеном в проектировании образовательного процесса здесь признается выражение результатов в форме компетенций. Возможности данного подхода активно исследуются В.И. Байденко, В.А. Богословским, А.А. Вербицким, Д.П. Заводчиковым, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, В.А. Кальнеем, С.Е. Шишовым и др. Компетентностный подход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций...».

Следует также отметить, что до разработки стандартов нового поколения на компетентностной основе, одним из актуальных и до сих пор, выступает *лично-ориентированный подход*, который имеет сходства с

компетентным, так как ориентирован на создание благоприятной среды для личностного роста как обучающихся, так и обучающихся, способствует обеспечению и поддержке процессов самопознания, саморазвития и самореализации личности обучающегося, содействует развитию его индивидуальности.

В педагогической науке как и в любой другой объект познания, предмет исследования рассматривается как система, что способствовало появлению *системного подхода*, который представляет собой общенаучную методологию, демонстрируя взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей нас действительности.

Стремительный рост научно-технического прогресса, демонстрирующий динамику развития инновационных технологий во всех сферах человеческой жизнедеятельности, способствует также развитию новых технологических возможностей и в сфере образования. Следовательно, технологический подход в системе образования предусматривает точное инструментальное управление процессами обучения и воспитания, и гарантирует достижение намеченных целей. *Технологический подход* открывает новые возможности для концептуального освоения различных аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности.

Таким образом, краткий обзор методологических подходов свидетельствует, что каждый из них имеет свои преимущества, возможности и ограничения, оказывается благоприятным для решения одних задач и, может оказаться, неэффективным для других. Недостаточность каждого отдельного подхода для исследования комплекса научно-исследовательских задач, требует их объединения, в результате которой возникает возможность системного исследования в изучении предмета исследования и определения стратегии дальнейших исследовательских действий (Рис. 2.4.).



Рис. 2.4 Проекция методологических подходов на предмет исследования.

В итоге, нами определена необходимость интеграции таких подходов как компетентностный и деятельностный, системный и технологический. Именно эти подходы, основанные на приоритетах ведущих теорий, и призваны реализовать процессы в проекции на предмет исследования.

2.2. Диагностический инструментарий в исследовании проблемы формирования ключевых компетенций будущих экономистов

Современные образовательные государственные стандарты высшего профессионального образования демонстрируют перенос акцента с преподавателя и содержания на личность студента и ожидаемые результаты образования, которые обозначены в требованиях.

Являясь главной предпосылкой формирования профессиональной пригодности, деятельность студентов зависит не только от знаний, которыми он овладел в процессе обучения, но и от развития устойчивых

профессиональных интересов, формирования профессиональных установок, мотивов действий, потребностей и жизненных установок личности [115].

Компетентностный подход, описывая модель будущего выпускника, предполагает использование таких понятий как «компетенция», «компетентность», которые охватывают не только формирование профессиональных способностей, умений, навыков, но и личностных. В этой связи наблюдается на уровне практики усложнение процессов оценки результатов образования.

Оценивание ожидаемых результатов предполагает процесс определения уровня сформированности образовательных результатов. Цель оценивания сводится к коррекции образовательных процессов, выявлению пробелов, подтверждению образовательных достижений, сбору информации для диагностирования различных динамик качества образования.

В предыдущей главе нами были обозначены следующие виды стратегий оценивания: *модульное (междисциплинарное), формативное (текущее), накопительное (кумулятивное), аутентичное, автоматизированное, суммативное (итоговое)*. Данные виды оценивания демонстрируют непрерывный характер оценивания образовательных результатов, для чего создаются фонды оценочных средств, которые включают в себя: тесты, контрольные работы, кейсы и типовые задания, рабочие тетради.

Таким образом, фонд оценочных средств обеспечивает решение оценочной задачи установления соответствия уровня сформированности ключевых компетенций требованиям ГОС ВПО по направлению «Экономика». Следует отметить, что разнообразие типологий оценивания позволяет повысить значимость качественных оценок, способствует отказу от формализованной оценки, содействует акцентированию творческого подхода в данных процессах, раскрывающих индивидуальность личности обучающегося.

Общеизвестно, что компетенции не оцениваются, а оцениваются ожидаемые/образовательные результаты.

Так, для описания структуры компетенции используются *дескрипторы* – это средства описания основного смыслового содержания той или иной компетенции). Дескрипторный состав компетенции представлен совокупностью: знаний, умений, навыков, способностей.

Для оценивания каждого из структурных компонентов дескриптора осуществляется соответствующий подбор диагностического инструментария. Так, для определения уровня знаний – тестирование, для определения уровня умений, навыков – демонстрация действий в процессе учебно-познавательной деятельности (контрольная работа/кейс, разработка / проектирование / планирование, портфолио и др.), характеризующих компетенцию, для определения уровня способностей – различные психолого-педагогические методики и т.п.

В структуру оценочного средства всегда входят:

- Критерии;
- Показатели;
- Шкала оценивания;
- Лист оценки.

В качестве критериев в нашем исследовании выступают компетенции, в качестве показателей – ожидаемые результаты, которые формулируются, согласно методологии Б. Блума, в глагольной форме согласно уровням мыслительного процесса: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Дюшеева Н.К. [55] в своих исследованиях описывает опыт удачных практик по определению и трактовке ожидаемых результатов обучения, где активно применяется Таксономия Бенджамина Блума (таксономия – классификация, категоризация или систематизация), представляющая собой 6 ступеней интеллектуального процесса – от несложного описания фактов на низкой ступени до процесса анализа и оценки на высшем (1-знание, 2-

понимание, 3-применение, 4-анализ, 5-синтез, 6-оценка). Блум полагал, что при обучении и оценивании обучающихся нельзя забывать о том, что обучение является процессом, и что преподавателю необходимо стараться развить у обучающихся интеллектуальных способностей на более высокие ступени – уровни синтеза (5) и оценки (6). Его учение активно применяется во всех странах при разработке учебных программ и оценочных материалов. Блумом и его последователями был представлен подготовленный перечень активных глаголов (к каждому из шести уровней), описывающих, что студенты могут показывать по завершению учебной деятельности.

Этапы разработки, детализации и оценивания результатов обучения:

- Определить цели (отражают намерения преподавателя) и задачи модуля.
- Написать результаты обучения.
- Разработать стратегию преподавания и обучения.
- Спроектировать метод оценивания для проверки того, были ли достигнуты результаты обучения.
- Если необходимо, скорректировать содержание модуля и оценивание с учетом обратной связи.

Списку результатов обучения для модуля обычно предшествует фраза: «По успешному завершению данного модуля студент должен быть способен...» (далее следуют результаты обучения, выраженные в активных глаголах). Примерное количество результатов обучения одного модуля (согласно рекомендациям европейских экспертов): от 5 до 7 (максимум – 9).

Оценка в нашем исследовании – определение и выражение в условных баллах (количественных) степени усвоения знаний, степени формирования умений, навыков, способностей.

Таксономия когнитивных целей



Рис. 2.5. Таксономия когнитивных целей (в основе - Таксономия Б. Блума).

Мы определили *уровни сформированности* компетенций: низкий, средний, достаточный и высокий.

Далее опишем диагностический метод, позволивший нам определить уровень сформированности ключевых компетенций. Ввиду объемности Таблицы, представим её фрагмент (Таблица 2.3.).

Таблица 2.3. - Диагностическая матрица определения уровня сформированности ключевых компетенций.

Критерии (ключевые компетенции)	Показатели (ожидаемые результаты)	Уровни	Описание уровней коммуникативной компетенции
------------------------------------	--------------------------------------	--------	--

Способность работать в команде/группе	1. Перечисляет принципы работы в команде. 2. Иллюстрирует этапы работы в команде. 3. Планирует и интерпретирует деятельность в команде. 4. Сравнивает конструктивные и деструктивные способы работы в команде. 5. Аргументирова нно систематизирует содержание командной работы.	Н И З К И Й	<ul style="list-style-type: none"> • Не владеет знаниями о принципах работы в команде. • Не владеет знаниями об этапах работы в команде. • Отсутствие навыков планирования и интерпретации деятельности в команде. • Не имеет навыков сравнительного анализа способов работы в команде. • Отсутствие знаний по формулированию аргументов. • Отсутствуют знания о методе ранжирования.
	6. Ранжирует наиболее эффективные способы работы в команде.	С Р Е Д Н И Й	<ul style="list-style-type: none"> • Фрагментарные знания о принципах работы в команде. • Отсутствие логической цепочки этапов работы в команде. • Нелогичность этапов планирования и интерпретации деятельности в команде. • Анализ без учета критериев и показателей способов работы в команде. • Частичная формулировка

			<p>аргументов.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Фрагментарное ранжирование.
		<p>Д О С Т А Т О Ч Н Ы Й</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Системные знания о принципах работы в команде. • Логическая констатация навыков работы в команде. • Логическая интерпретация этапов планирования и деятельности в команде. • Содержательный анализ критериев и показателей способов работы в команде. • Содержательная аргументация содержания командной работы. • Аргументированный выбор эффективных способов работы в команде.
		<p>В Ы С О К И Й</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Аргументированно перечисляет принципы работы в команде. • Интерпретирует, иллюстрируя этапы работы в команде. • Аргументированно планирует и интерпретирует деятельность в команде. • Оценивает и сравнивает

			<p>конструктивные и деструктивные способы работы в команде.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Аргументированно систематизирует содержание командной работы. • Аргументированно ранжирует наиболее эффективные способы работы в команде.
Инструменты, позволяющие определить соответствие уровня сформированности			<ul style="list-style-type: none"> • Тестирование • Наблюдение
Шкала оценивания (в баллах)			<p>– 0</p> <p>– 1</p> <p>– 2</p>

Далее представим структуру рабочей программы, с целью демонстрации места в ней кейс-заданий для студентов, которые также имели место в формировании ключевых компетенций.

Структура рабочей программы:

1. Титульный лист (лого; название курса; разработчики; количество часов в программе: теоретический блок, практический блок).
2. Пояснительная записка
3. Актуальность курса (постарайтесь основополагаться на НПА КР).
4. Практическая значимость.
5. Цель и задачи курса.
6. Особенность курса.
7. Категория студентов курса.
8. Инструменты оценивания.

9. Ожидаемые результаты.
10. Учебно-тематический план.
11. Аннотация на модули.

Например, Аннотация на М1:

- Цель М1
- Ключевые понятия
- Краткое содержание

12. Перечень использованных источников (литература и ссылки на интернет-источники – по отдельности).

Таблица 2.4 - Структура учебно-тематической сетки.

День/ Дата	Название курса «.....»			
	№	Модуль. Тематика.	Кол-во часов	Форма организации
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК				
	М1	Здесь – общая тема, а ниже – подвопросы, которые раскрывают общую тему	8	Дистанционно
	1.1.		2	Онлайн ZOOM
	1.2.		2	Онлайн ZOOM
	1.3.		2	Онлайн ZOOM
	1.4.		2	Онлайн ZOOM
		<i>Кейс 1 (самостоятельная работа)</i> В проекции на М1 (первый		Онлайн ZOOM

		модуль) формулируется для слушателей практико-ориентированное задание. Оно должно быть именно в рамках первого модуля(!)		
		<i>Консультация (форум, чат)</i>		
	M2	...	8	Дистанционно
	M3	...	8	Дистанционно
	M4	...	8	Дистанционно
	M5	...	8	Дистанционно
		Всего часов:	40 ч	
ПРАКТИЧЕСКИЙ БЛОК				
	M1	Обсуждение Кейса 1: Групповая работа	6	Онлайн ZOOM
	M2	Обсуждение Кейса 2: Групповая работа	6	Онлайн ZOOM
	M3	Обсуждение Кейса 3: Групповая работа	6	Онлайн ZOOM
	M4	Обсуждение Кейса 4: Групповая работа	8	Онлайн ZOOM
	M5	Обсуждение Кейса 5: Групповая работа	8	Онлайн ZOOM
		Всего часов:	32 ч	
		ИТОГО часов:	74 ч	

Таблица 2.5. - Шаблон расчета.

Уровень сформированности компетенций по отдельным	Кейсы (К) (5 кейсов, max балл за кейс – 5 баллов, далее	Разработка (Р) (5 разработок, max балл за кейс – 5
--	---	--

видам выполнения заданий (кейсы, итоговый тест)	ранжируется: 4,3,2)	баллов, далее ранжируется: 4,3,2)
Высокий (отлично)	21-25	21-25
Достаточный (хорошо)	14-20	14-20
Средний (удовлетворительно)	7-13	7-13
Низкий (неудовлетворительно)	0-6	0-6
УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗА КУРС	ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ Отметка за итоговую аттестацию по курсу выводится из <u>суммы</u> набранных баллов слушателем 2-х видов отчётностей (по Кейсу и Разработке), <u>делённое на 2</u> , т.е. (К + Р): 2	
Высокий (отлично)	39-50	
Достаточный (хорошо)	26-38	
Средний (удовлетворительно)	13-25	
Низкий (неудовлетворительно)	0-12	

Заключение по второй главе

1. Общеизвестно, что важную роль в качестве результатов научного исследования имеет методология научного исследования, т.е. определяемые и реализуемые подходы к решению проблемы: с какой позиции исследовать объект, каких научных принципов и закономерностей придерживаться, какие методы и приемы использовать, что и составляет суть методологического подхода. Итоговый результат исследования зависит от того, насколько избранный диссертантом подход окажется адекватным, т. е. соответствующим успешной научной деятельности, достижению ее целей. Важно отметить, что в настоящее время научное знание представляет собой сложноорганизованную систему научных дисциплин. В этой связи, выделяются отдельные блоки научных дисциплин различных циклов (социально-экономического, гуманитарного и естественнонаучного цикла и др.), которые согласно имеющимся исследованиям и признакам – интегрируются, охватывая междисциплинарные исследования. В части нашего исследования, это экономика и педагогика. Методологические подходы, которые были нами отобраны, демонстрируют следующую проекцию на предмет исследования:

– *системный подход* – это подход, который во всех отраслях науки представляет собой общенаучную методологию и демонстрирует всеобщую связь и взаимообусловленную зависимость явлений и процессов окружающей действительности. В рамках нашего исследования он предполагает относительно самостоятельные компоненты педагогического процесса по формированию ключевых компетенций, рассматривающиеся во взаимосвязи.

– *компетентностный* – это подход к образовательному процессу на базе компетенций. По существу, ключевым звеном в проектировании образовательного процесса здесь признается выражение результатов в форме компетенций. Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Мы в нашем исследовании интегрировали два методологических подхода

компетентностный и деятельностный, так как формирование ключевых компетенций осуществляется только в процессе деятельности.

– *технологический* подход открывает новые возможности для концептуального освоения различных аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности. В проекции на предмет нашего исследования технологический подход предполагает инструментальное управление процессами, гарантирующее достижение поставленных образовательных целей.

2. Диагностика является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих экономистов, которая позволяет определить уровень сформированности заданных государственным образовательным стандартом образовательных результатов. Отсутствие диагностического инструментария не позволит ориентироваться преподавателю в построении образовательной траектории будущих экономистов, не позволит понять деконструктивные моменты, возникающие в целостном педагогическом процессе, не позволит обеспечить качество подготовки будущих специалистов. В этой связи, в рамках нашего исследования разработан диагностический инструментарий, который позволяет изучать те или иные явления и характеристики субъектов педагогического взаимодействия в деятельности и в динамике. Диагностический инструментарий представляет собой совокупность различных стратегий оценивания измерения сформированности компетенций, разработанные и систематизированные в методике Аглямовой З.Ш. и её авторского коллектива: стратегия модульного (междисциплинарного) оценивания, стратегия формативного (текущего) оценивания, стратегия накопительного (кумулятивного) оценивания, стратегия аутентичного оценивания, стратегия автоматизированного оценивания, стратегия суммативного (итогового) оценивания предполагает подведение итогов касательно уровня сформированности каждой компетенции у выпускника вуза.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

3.1. Программа опытно-экспериментального исследования и его содержание

В большинстве случаев, этап формирования ключевых компетенций будущих экономистов основывается на личностно-ориентированном обучении, на компетентностно-деятельностной основе, содействующей переходу академического знания в практико-ориентированную способность и квалифицированный опыт и умение. Делая упор на теоретические положения, которые рассмотрены нами в первой и второй главах диссертационного исследования, попробуем раскрыть программу опытно-экспериментальной работы:

- определим **цель** опытно-экспериментальной работы данного исследования;
- обозначим **гипотезу** исследования;
- наметим **принципы** организации опытно-экспериментальной работы;
- уточним **критерии и показатели**, описывающие степень сформированности у студентов, будущих экономистов, ключевых компетенций.

Цель опытно-экспериментальной работы исследования – доказать эффективность разработанных нами педагогических условий, а также путем педагогического эксперимента проверить эффективность разработанного инструментария, способствующего определению уровня сформированности у студентов, будущих экономистов ключевых компетенций.

Гипотеза исследования: процесс формирования ключевых компетенций у студентов - будущих экономистов в условиях вуза будет эффективным, если:

– в процессе формирования ключевых компетенций будет реализована совокупность компетентностно-деятельностного, системного и технологического подходов;

– обновление содержания образования для экономистов в части формирования ключевых компетенций будет осуществляться согласно разработанной структуре ключевых компетенций будущих экономистов, выраженная в ожидаемых результатах и индикаторах достижений;

– в качестве средств обучения будет применена в целостном педагогическом процессе система современных образовательных технологий;

– будут созданы и реализованы педагогические условия, способствующие формированию ключевых компетенций у студентов-будущих экономистов.

С целью достижения намеченных задач нами использовался комплекс взаимодополняемых и взаимопроверяющих методов научно-педагогического исследования, соответствующих этапам опытно-экспериментальной работы диссертационного исследования.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие преподаватели и студенты Института экономики и менеджмента КГУ им. И.Арабаева. Всего, на всех этапах работы, участвовало 578 студентов, 18 преподавателей вузов.

Этапы исследования: В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы диссертационного исследования выделено три основных этапа:

Первый этап (2017-2018 гг.) – поисковый эксперимент. Разработка программы диагностики уровня сформированности ключевых компетенций студентов и определения эффективности некоторых аспектов опытно-экспериментальной работы: выбор критериев и показателей состояния исследуемого объекта; определение методики для оценки каждого критерия. Анализ теоретических исследований и опыта вузов по формированию ключевых компетенций студентов, будущих экономистов; разработка содержания и структуры ключевых компетенций будущего экономиста;

разработка и реализация семинара-тренинга для преподавателей «Формирование ключевых компетенций у будущих экономистов». Разработка диагностического инструментария. Разработка программы опытно-педагогической работы и прогнозирование ожидаемых результатов.

Второй этап (2018-2019 гг.) – констатирующий эксперимент: на основе определения теоретико-методологических основ, анализа источников по проблеме диссертационного исследования, выявление и констатация начального уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов, которые подлежали анализу опытно-педагогической работе. Наряду с чем определялся уровень достижения образовательных результатов. С помощью заданных методов исследования, изучения источников, документации, практики уточнялось наличие необходимых педагогических условий для проведения эксперимента, оценивалось состояние исследуемого феномена, формулировались выводы.

Третий этап (2019-2020 гг.) – формирующий эксперимент: апробация способов структурно-содержательной модели формирования ключевых компетенций будущего экономиста; анализ эффективности системы педагогических условий; анализ эффективности технологизации обучающего процесса путем реализации современных образовательных технологий; определение путем реализации диагностического инструментария уровня сформированности ключевых компетенций; обоснование результатов формирующего эксперимента.

Конструктивный порядок общенаучных и конкретно-научных принципов, отображающий общие условия, которые требуются к организации и проведению экспериментальной работы, оказывает значимое воздействие на результативность проведения опытно-экспериментального исследования педагогических явлений. В нашем исследовании мы делали упор на следующие основополагающие факторы [91]:

Принцип результативности. Это и принцип, и окончательная задача исследования. Его сущность состоит в том, что полученные итоги должны

быть выше итогов, полученных в обычных, нормальных условиях, за один и тот же период, при одних и тех же материально-денежных ресурсах. При определении гипотезы, а также при аргументировании педагогических условий, проведении опытно-экспериментальной работы, анализе получаемых экспериментальных данных и их оценке мы опирались на принцип результативности.

Принцип целостного изучения педагогических явлений, подразумевающий внедрение компетентностно-деятельностного, системного и технологического подходов; точное установление места изучаемого явления в педагогическом процессе; выявление динамики изучаемого явления. Рассматривая сущность и структуру формирования ключевых компетенций, при определении значения педагогических условий в повышении результативности и качества формирования ключевых компетенций студентов, будущих экономистов, мы опирались на принцип целостного изучения.

Принцип объективности, подразумевающий диагностику каждого факта разными известными способами; фиксацию проявления изменений исследуемого объекта. При проведении констатирующего и формирующего экспериментов, где проводилась контрольная проверка степени сформированности ключевых компетенций студентов, будущих экономистов, а также при анализе полученных нами итогов исследования, мы опирались на принцип объективности.

Рассмотрим ход реализации поискового и констатирующего экспериментов

Поисковый эксперимент.

Главной задачей данного этапа стала разработка методики диагностики уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов.

Объективная информация о состоянии исследуемого объекта зависит от того, какие критерии и показатели будут выбраны. При решении данной задачи нами, в первую очередь, были четко обозначены понятия критериев и

показателей, так как в их определении имеются некоторые расхождения в научно-педагогической литературе.

При осуществлении анализа различных научных взглядов в трудах В.А. Беликова, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева и др., мы сделали заключение, что критериями являются свойства, качества, признаки изучаемого объекта, дающие возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. Показатели – это количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, то есть уровень сформированности определенного критерия.

Как отмечают исследователи: при выборе критериев нужно учитывать два важных обстоятельства.

Во-первых, большая или меньшая степени выраженности данного критерия раскрываются посредством ряда показателей.

Во-вторых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и пространстве (В.А. Беликов, И.Ф. Исаев и др.).

Анализ современной научно-педагогических трудов ученых-педагогов по исследуемой проблеме показывает, что продвижение личности на более высокий уровень развития является основополагающим критерием измерения. Мы полагаем, что такой подход является эффективным, так как дает возможность рассмотреть процесс профессиональной подготовки будущих экономистов как переход от одной ступени к другой, более сложной и качественно превосходящей. В научной литературе «уровень» определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем [141], как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов.

На основании вышеизложенного, мы остановили свой выбор на продвижении студентов с низкого на более высокий уровень, как главного критерия измерения уровня сформированности ключевых компетенций.

Данное обстоятельство требует обособления уровней сформированности ключевых компетенций, выявления показателей данных уровней, критериев соотнесения обучающегося к конкретному уровню, механизма перевода качественных показателей в количественные.

При определении критериев, уровней и показателей мы делали основной упор на труды таких исследователей, как Бабанский Ю.К., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н, Каган М.С., в которых разработана эффективная теория деятельности и определены уровни освоения человека деятельностью, а также на труды Кузьминой Н.В., Слостенина В.А. и др., в которых определены критерии и показатели, характеризующие данные уровни. Помимо этого, мы учитывали результаты констатирующего этапа эксперимента и опыт апробации в Институте экономики и менеджмента КГУ им. И. Арабаева.

Все это позволило нам выделить следующие уровни сформированности ключевых компетенций: высокий, достаточный, средний и низкий, о чём более подробно мы писали в предыдущей главе.

На данном этапе нами также использовалась работа с кейсами.

За основу мы приняли в своем исследовании методику, которая представлена в научном исследовании Савельевой М.Г. «Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов» [125], которое раскрывает положения использования данного метода:

- метод предназначен для обучения учебным предметам, объективные направления в которых многообразны, т.е. нет конкретного ответа на поставленный вопрос. Поэтому пробуждение к активной деятельности студентов, а именно к выявлению всевозможных объективных направлений и подходов и содействие студентам адаптироваться в проблемных ситуациях является главной задачей преподавателя;

- основной упор в обучении делается на перенос с освоения готовым знанием на его выработку, на совместную деятельность студента и

преподавателя. Принципиальное отличие вышеуказанного метода от традиционных методик заключается в возможности свободного участия в образовательном процессе, т. е. равное участие как преподавателя, так и студента в процессе обсуждения проблемы;

- кроме освоенных знаний, навыки профессиональной деятельности, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненного кредо, индивидуального отношения к окружающей среде, обществу в целом являются результатами применения кейс-стади.

Савельева М.Г. особо отличает следующие цели метода кейс-стади:

- 1) развитие способностей анализа и критического мышления;
- 2) интеграция теоретических концепций с практической деятельностью;
- 3) проявление различных отношений к решению проблемы и мнений;
- 4) демонстрация примеров принимаемых решений и их выводов;
- 5) формирование навыков оценки множества вариантов в условиях неоднозначности.

Помимо этого, при решении задач формируются всевозможные компетентности [Савельева М.Г.]:

- при точном изложении личного мнения по возникшим вопросам; умении слушать собеседника, при умении обосновывать и демонстрировать свое отношение к возникшим ситуациям; способности подбирать обоснованное опровержение и др. отрабатываются коммуникативные навыки;

- развиваются демонстрационные умения и навыки по представлению информации;

- вырабатывается такое качество, как самоуверенность и устойчивость;

- формируются устойчивые навыки правильного и разумного поведения в условиях получения недостоверной информации при решении комплексных задач;

- вырабатываются экспертные умения и навыки, важные при оценивании деятельности персонала;

– реализуется самооценка и на ее основе самокоррекция персонального подхода общения и поведения;

– осваиваются партнерские отношения и приобретаются навыки сотрудничества и работы в команде.

Автор данного исследования представляют следующие шаги в выполнении кейсовых заданий, также реализованные нами [Савельева М.Г.].

1. Подготовка кейса преподавателем.

Так как кейс воспринимается студентами как игра для освоения практических навыков с применением реального материала, то работа по его разработке требует творческого подхода. Работа проводится вне учебной аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструктивную деятельность педагога.

2. Индивидуальная самостоятельная работа студента с кейсом.

Как правило, работа студента над решением кейсовых задач делится на два этапа. 1-й этап - это внеаудиторная деятельность, цель которой - подготовка ко второму этапу - аудиторскому анализу кейсового задания.

3. Анализ практической ситуации в подгруппе (микрогруппе).

Разбор кейса проводится, разделив участников занятия на небольшие группы, состоящие из 4-8 человек. Если количество обучаемых небольшое, можно разделить участников на пары. Количество участников зависит от масштаба, сложности и новизны ситуации. Работа в малых группах лежит в основе кейсовой технологии, потому что это наиболее эффективный способ обучения и обмена опытом.

4. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории.

Данный этап необходим преподавателям, чтобы убедиться, что студенты хорошо понимают материал и что все участники правильно понимают проблемы, возникающие в ситуации, поскольку студенты самостоятельно изучают новый материал, который им нужен для решения кейса. Методы проверки могут быть традиционными (устный фронтальный опрос, взаимная

проверка, ответы по карточкам и т.д.) и нетрадиционными (тестирование, рейтинг и т.д.).

5. *Межгрупповая дискуссия.* Данный этап основан на сообщениях подгруппы. Для представления окончательных данных представители каждой подгруппы представляют анализ и предлагаемое решение, а другие подгруппы участников играют роль оппонентов. Выступающий в качестве модератора и лидера обсуждения преподаватель контролирует ситуацию, и, при необходимости, выступает в качестве оппонента и критика, активизируя дискуссию. Удобнее всего организовать дискуссию между участниками анализа, чтобы можно было «перенаправить» вопросы другим слушателям.

6. *Подведение итогов.* На данном этапе первыми выступают слушатели из аудитории, и только после этого высказывает свое мнение преподаватель.

Преподаватель оценивает выводы подгрупп и отдельных участников, а также весь процесс обсуждения. Им рекомендуется использовать многокомпонентные методы формирования оценки и ее составными будут оценки за:

– уровень активности в группе (выступление, владение категориальными аппаратом, предложение планов действий, вовлеченность в обработку количественных данных и т.д.);

– выполненные таких письменных работ, как формулировка и анализ проблемных ситуаций, личные выводы, правильно оформленные документы и т.д.).

В случае, если были допущены ошибки, обосновываются варианты действий и определяются особенно эффективные пути решения. Особенностью многих ситуационных задач являются многочисленные варианты решения. Это обстоятельство относится ко всем заданиям (оценки, программы, плана действий и т.д.). С данной позиции, предлагаемые студентами решения проблемных ситуаций нельзя классифицировать как «правильные» и «неправильный» ответы. Их можно делить по степени риска, по обоснованности принимаемого решения, по расходам ресурсов, но при

этом всевозможные решения будут правильным. Основываясь на данную позицию, рекомендуется подходить к оценке результата решения задачи в индивидуальном порядке [Савельева М.Г.].

Задачи-ситуации выполняются персонально или в группах и в любом случае рекомендуется, чтобы у каждого студента была персональная карточка для оценки выполнения задания. Эти карточки могут включать матрицу для оценки успеваемости студента, выводы преподавателя о навыках студента в решении реальных проблем и его функциональных навыках, а также рекомендации по задачам, которые студент должен повторить [Савельева М.Г.]

В наших исследованиях по формированию ключевых компетенций для нас было особенно важно разработать компетентностно-ориентированные задания. Разрабатывая, проектируя и реализуя эти задания на практике, нами были применены методические рекомендации «Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования», авторами которых являются А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова, М.Б. Будко, А.О. Вознесенская, Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю.

В качестве основного средства формирования ключевых компетенций мы представляем задачи, основанные на компетенциях, в том числе основные задачи, определенные вышеупомянутым авторским коллективом, как интегрированную дидактическую единицу содержания, навыков и мониторинга качества подготовки будущих экономистов. На ее основе была заложена данная методика при обновлении содержания учебно-методических комплексов и, в целом, при реализации процессов, формирующих ключевые компетенции.

Аналогично, как и в предлагаемых нами педагогических условиях, та же команда авторов утверждает, что компетентностно-ориентированная работа включает в себя содержание и навыки для обучения, преподавания и оценки качества обучения студентов в учебной программе университета,

обеспечивая эффективность формирования профессиональных способностей студентов в целом.

Процесс выполнения компетентностно-ориентированных заданий представляет собой образовательную и познавательную, исследовательскую, проектную и квазипрофессиональную деятельность студента, а не воспроизведение информации или индивидуальное действие. Наряду с гностическими, воспитательными, аксеологическими, мотивационными и стимулирующими, управляющими, контрольными и оценочными функциями компетентностно-ориентированных заданий преобладающими функциями выступают предметно-деятельностные функции, суть которых заключается в формировании способности студентов применять знания и навыки, приобретенные в процессе обучения, при изучении конкретной области для решения познавательных, квазипрофессиональных и профессиональных задач. Таким образом, компетентностно-ориентированные задания способствуют формированию владений, которые объединяют знания, навыки и личные качества, необходимые для осуществления деятельности [Савельева М.Г.].

Авторы обозначают следующие основные виды компетентностно-ориентированных заданий [Савельева М.Г.]:

1. Предметные компетентностно-ориентированные задания: условия описывают предметные ситуации, и их решения должны устанавливать и использовать широкие связи предметного содержания, которое изучается в различных частях учебной дисциплины; информацию, представленную в различных формах, нужно понять, анализируя условия задания; комбинируя известные методы, найти решение. Полученные результаты обеспечивают когнитивную важность решения и могут быть применены для решения других заданий.

2. Межпредметные компетентностно-ориентированные задания: условия описывают ситуацию на языке одной из предметных областей, явно или неявно с использованием языка другой предметной области. Решение

требует применения знаний в этой области, изучения условий с позиции выбранной предметной области и поиска недостающей информации, при этом решения и ответы будут зависеть от исходных данных, обнаруженных студентами.

3. *Практические компетентностно-ориентированные задания:* условия описывают реальные ситуации, в ходе решения которых студент не должен ограничиваться только знаниями в различных предметных областях, но должен уметь оперировать опытом, полученным в повседневной жизни. Здесь задание только сюжета будет недостаточным, и данные такой работы не следует отделять от реальности. Например, соответствие реальности размеров запасных частей деталей, стоимости и технологического процесса является необходимым условием. Реализация любой компетентностно-ориентированной задачи включает решение определенного набора компетентностных задач, типология которых возможна по разным признакам. Представленная ниже типология основана на навыках информационной работы. Это связано с тем, что группы информационных технологий являются надпредметными, необходимыми для решения проблем, которые являются частью различных общекультурных и профессиональных компетенций.

В нашем исследовании мы составили задания, типологию которых были предложены авторами вышеуказанного исследования [М.Г. Савельева]:

1. Интерпретация заданий (текстовая, графическая, символическая информация) ориентирована на использование таких техник интерпретации, как распознавание объекта исследования среди других объектов (раскрытие смысла), рассмотрение субъекта с точки зрения другого понятия (раскрытие смысла) при «раскрытии» информации об объекте исследования, его связях и отношениях с другими объектами (раскрытие значения), при выявлении новых связей и отношения с другими объектами.

2. Сравнение заданий (качественное и количественное) предусматривает применение сравнительных методик. То есть выбирает

похожие или разные свойства рассматриваемого объекта. Что касается качественного сравнения, требование может быть связано с:

- выбором среди других объектов объектов с определенными характеристиками;
- определением качественной основы для сравнения по нескольким предметам.
- Исключение элементов из ряда, которые не соответствуют существующему шаблону, или добавление недостающих элементов;
- применение хорошо известного «третьего» объекта, на основании которого проводится сравнение качественных характеристик.

При постановке задачи количественного сравнения требования следующие:

- выбор объекта с наибольшим (наименьшим) значением из любого измеряемого значения (чаще всего косвенно);
- поиск количественных доказательств для сравнения нескольких предметов;
- исключение элемента из ряда, которые не соответствуют существующему шаблону, или добавление недостающего элемента;
- сравнение других объектов по количественным признакам, используя уже ранее хорошо известный «третий» объект.

3. *Задача-аналогия* направлена на получение новой информации об объекте путем установления в форме гипотезы аналогии известного объекта с малоизученным объектом.

4. Под *задачей-моделью* (знаково-символьной, образной) понимается использование методов моделирования для получения дополнительной информации об объекте исследования. Знаково-символьные модели задач характеризуются преобразованием информации, в которой элементы, отношения и свойства моделируемых явлений выражаются с помощью определенных символов (условных обозначений, уравнений, формул) на естественном и математическом языках. В концептуальной задаче-модели

объекты и связи между ними должны быть представлены с помощью фигур, рисунков и диаграмм, на которых указываются основные исследуемые объекты, их связи и отношения, а также их требования.

5. *Задача-поиск* прототипа включает в себя поиск реального объекта или явления, которое проявляет какое-то свойство или отношение к другому объекту.

6. Для получения новой информации об объекте исследования и выявления новых связей между элементами объекта используется *задача-структурирование*, заключающаяся в преобразовании информации по строению. По видам такие задачи подразделяются на линейные, иерархические, табличные.

Линейное структурирование предполагает выравнивание информации по горизонтали с раскрытием определенных закономерностей.

При иерархическом структурировании устанавливается зависимость между структурными элементами. Формулировку этого вида задания можно представить следующим образом:

- Выделите одни объекты как частные случаи других.
- Добавьте объекты в иерархическую схему.
- Разделите объекты на группы в соответствии с известными (или неизвестными) качественными или количественными критериями.
- Создайте классификацию или типологию объектов.

Условие структурировать информацию в задаче, заданной в табличной форме, происходит интеграция иерархических и линейных структур и означает полное или неполное заполнение таблиц и их построение на основе указанных свойств и взаимосвязей исследуемых объектов.

7. *Задача-возможность* ориентирована на оценку достоверности информации, т.е. для выявления того, является ли утверждение истинным или ложным, объект существует или отсутствует. Условие задачи-возможности может быть явно выражено в оценке надежности как:

- Проверить наличие объекта;

- Поиск ошибок в условии или решении проблемы.
- Оценить точность предложенного готового решения.

Также условие задачи-возможности может быть неявно выражено в оценке надежности: - конструирования, вычислений, преобразований и т.д., выполнение которых невозможна из-за противоречивой первоначальных данных.

8. В задачах на избыточность применяются методы сжатия для оценки полноты информации.

9. В задачах на недостаточность применяются метод дополнений к данным в процессе оценки полноты информации. При решении некоторых компетентностных задач могут реализовывать сразу несколько указанных технологий обработки информации.

Содержание компетентностно-ориентированных заданий должно соответствовать следующим требованиям [М. Савельева].

1) Формулировка компетентностно-ориентированной задачи или результат ее решения должны иметь познавательное, профессиональное, общекультурное или социальное значение для студента, мотивируя его активность в процессе решения.

2) Цель решения задач, ориентированных на формирование определенных компетенций, должна заключаться не только в предоставлении желаемого ответа, но и в получении новых фактических или методологических знаний (методов, приемов решения, принятие), погружении студента в другие подобные ситуации, а также в формировании личностных компетенций, необходимых для высокоспециализированного конкурентоспособного профессионала.

3) Задания формулируются в виде проблемы или проблемных ситуаций, которые требуют решения посредством конкретной учебной дисциплины являются предметными, посредством различных дисциплин являются междисциплинарными, посредством подкрепленных на практике

знаний являются компетентностно-ориентированными, явно не указанных в тексте.

4) Задания предусматривают недетерминированность поведения студента при выполнении задания. То есть, как выполнить задание студент либо полностью не знает, либо само задание состоит из комбинации методов, которые он знает.

5) При решении компетентностно-ориентированных заданий, могут использоваться различные методы выполнения заданий и они могут быть переформулированы в соответствии со знаниями и отличительными характеристиками студентов (уточнение, обобщение, введение дополнительные условия).

6) Информация в задании может дублироваться, недостаёт или противоречить. Студенты должны выбрать только те данные, которые им нужны для решения задачи, и, если информации мало, то должен заняться дополнительной поиском. Данные в задании могут отображаться в различных форматах, включая изображения, таблицы, диаграммы, схемы, графики, текст и видео.

7) В результате выполнения задач, ориентированных на результат, студенты должны приобрести и продемонстрировать определенные знания, умения, владения и личные качества.

8) Результаты выполнения задач, ориентированных на результат, должны быть значимыми для студента, поэтому необходимо указывать в явной или скрытой форме область применения результатов.

Компетентностно-ориентированные задания включает в себя следующие компоненты [М.Г. Савельева].

1. Стимул погружает в контекст задачи и мотивирует ее выполнить. Включает описание обстоятельств или других рассматриваемых условий, которые служат источником информации. При этом он выполняет следующие функции: мотивирует студентов выполнять задания, моделирует

реальные жизненные ситуации и при необходимости он может выступать в роли источника информации.

2. Задачная формулировка - точное представление о деятельности студента, необходимой для выполнения задания. Ее следует понимать однозначно, четко соотносить с модельным ответом/шкалой, соответствовать уровню развития и должна заинтересовать студента.

3. Источники информации содержат информацию, которая потребуется студенту для того, чтобы успешно выполнить задания, или ссылки на другие источники, из которых можно получить эту информацию. В зависимости от уровня развития студентов подход должен быть интересным и увлекательным. Можно широко использовать различные ресурсы для поиска информации.

4. Бланк для выполнения задания определяет структуру представления студентами результатов деятельности по выполнению задания.

Также для каждого компетентностно-ориентированного задания дается информация для преподавателей, состоящая из [Савельева М.Г.]:

1. Характеристики задания состоит из сведений о целях, задачах, ожидаемых результатах, специфике выполнения задания.

2. Инструмента проверки выполнения задания, определяющая количество баллов за каждый этап работы и общий итог в зависимости от сложности учебного материала, дополнительных видов работ. Инструментом проверки является: Ключ, применяемый для тестовых заданий закрытого типа, с возможностью выбора из нескольких вариантов ответа, из которых правильным является один или более одного (множественный выбор).

Модельный ответ применяется для открытых тестовых заданий с лаконичным ответом и состоящий из таких элементов, как пример формулировки правильного ответа, другие формулировки правильного ответа, примеры ответов, которые частично верны, подсчет баллов (содержит указание количества баллов за верный или частично верный ответ). Данный

ответ дает возможность оценить выполнение всех действий, обозначенных в задачной формулировке.

Аналитическая шкала **применяется** для открытых заданий с развёрнутым ответом. Описывает критерии выставления баллов за ответ по некоторому набору параметров. В параметры аналитической шкалы могут быть включены: параметры единой шкалы (предъявляют общие требования к развёрнутому ответу в целом), параметры специфической шкалы (для конкретного тестового задания и уточняющие единую шкалу по отдельным параметрам).

Единая шкала позволяет обеспечить единообразный подход к оцениванию письменных / устных открытых ответов.

Специфическая шкала детализирует общие требования, представляя их в виде критериев оценки конкретного тестового задания, и регулируется его содержанием.

Бланк наблюдений за групповой работой – используется для оценки вклада каждого участника в групповой продукт и эффективности деятельности всей группы в целом.

В качестве инструмента проверки могут быть также использованы элементы балльно-рейтинговой системы оценивания. При этом в оценивании отдельного компетентностно-ориентированные задания возможна схема накопления и суммирования баллов по отдельным показателям. Например, за верный ход решения начисляют 3 балла, за верный ответ, расчеты добавляют еще 2 балла, если работа выполнена технически грамотно, то плюс еще 2 балла, за отсутствие ошибок в рисунках и построениях еще 1 балл и так далее. Общая сумма и даст итоговую отметку за выполнение задания. Возможна также схема вычета баллов. В этом случае идеально выполненному заданию заранее присваивают определенное количество баллов, скажем 20 баллов, а затем за ошибки, погрешности, неточности, неаккуратность и другие недочеты разного характера вычитают баллы. Например, за нечетко записанные формулы, отсутствие ответа минус 1 балл,

при отсутствии рисунка к задаче – 2 балла, отсутствие единиц измерения в расчетах – 1 балл, выбранный масштаб не позволяет рассмотреть детали рисунка или не позволяет обозначить все необходимые элементы – 2 балла, неверная размерность результатов или процесса решения – 2 балла и прочее. Полученная разность и представляет результирующий балл по выполнению задания.

Компетентностно-ориентированные задания как и любое другое задание включает в себя оценочный компонент. Однако специфика компетентностно-ориентированных заданий предполагает оценивание овладения студентом компетенций через показатели качества выполнения задания (таб. 3.10).

Савельева М.Г. при выборе инструмента и технологии оценивания компетентностно-ориентированных заданий рекомендует учитывать следующие положения:

Во-первых, так как компетенции состоят из ряда знаний, умений и навыков, а также мотивации и ценностных направлений, которые соответствуют относительно широкой сфере культуры и деятельности и имеют свойство объединяться, то они являются многофункциональными и надпредметными. В связи с этим, при оценивании нужны комплексные измерители, посредством всевозможных оценочных инструментов, применения способа многомерного шкалирования и специальных методов объединения рейтинговых баллов по всевозможным количественным и качественным шкалам.

Во-вторых, при определении уровня освоения компетенций огромную роль играют способности и умения самих студентов, что приводит к необходимости применения отдельных психодиагностических методик в процессе аттестации, не предусмотренных в нашем государстве нормативными актами. Психологи зарубежных стран, принимавшие участие в оценивании компетенций в образовании, делали акцент именно на это обстоятельство.

В-третьих, только при реальном действии, на которое влияют мотивы, цели и намерения действующего, совершаемом в конкретной ситуации, и формируются определенные компетенции. В связи с этим, при оценивании уровня освоения компетенций важно вовлекать студентов в мотивированную учебно-познавательную деятельность, которая максимально приближена к их профессиональной деятельности и мониторить не только конечный результат, но и процесс выполнения студентами задания.

В-четвертых, при определении оценок уровня освоения компетенций имеет смысл рационально учитывать, что организация процесса обучения, содержание образования, технологии обучения, методы и способы обучения, формы сотрудничества со студентами, качество системы контроля в вузе, вовлеченность студентов в учебную деятельность, общий характер практик и стажировок – это факторы, влияющие на формирование компетенций.

В-пятых, при компетентностном подходе, в отличие от традиционного обучения, где мониторинг результатов обучения осуществляет преподаватель, данное действие могут выполнять не только представители академического сообщества, но и работодатели, а также сам обучающийся. Важным условием и признаком компетентности в определенной сфере деятельности является способность к самооценке. В связи с этим, при составлении компетентностно-ориентированные задания нужно учитывать и то, как студент сможет дать оценку своей работе, например, при помощи технологической карты.

Таким образом, описанный метод конструирования и выполнения компетентностно-ориентированных заданий, кейсовых заданий позволяет каждому студенту пройти все ступени интеллектуального процесса.

Таблица 3.10 – Конструктор задач на развитие и оценку компетенций.

Конструктор задач на развитие и оценку компетентности					
Ознакомлен	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка

ие					
Назовите основные части...	Объясните причины того, что...	Изобразите информацию графически	Раскройте особенности ...	Предложите новый (иной) вариант...	Ранжируйте... и обоснуйте ...
Сгруппируйте вместе все...	Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	Предложите способ, позволяющий ...	Проанализируйте структуру... с точки зрения...	Разработайте план, позволяющий (препятствующий)...	Определите, какое из решений является оптимальным для...
Составьте список понятий, касающихся...	Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает...	Составьте перечень основных свойств, характеризующих с точки зрения...	Найдите необычный способ, позволяющий..	Оцените значимость для...
Расположите в определенной последовательности...	Постройте прогноз развития...	Сравните... и..., а затем обоснуйте...	Постройте классификацию на основании...	Придумайте игру, которая...	Определите возможные критерии оценки...
Изложите в форме текста...	Прокомментируйте положение о том, что...	Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий...	Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	Предложите новую (свою) классификацию...	Выскажите критические суждения о...
Вспомните и напишите...	Изложите иначе (переформулируйте)	Проведите презентацию..	Сравните точки зрения... и...	Напишите возможный сценарий	Оцените возможности...

	ируйте) идею о том, что		на...	развития...	для...
Прочитайте самостоятель но...	Приведите пример того, что (как, где)...	Расчитайте на основании данных о...	Выявите принципы, лежащие в основе...	Изложите в форме... своемнение (понимание)...	Проведите экспертиз у состояния. ..

Преподаватели вузов руководствуются рекомендуемым конструктором задач при диагностировании уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов [<https://www.google.com/search>].

Констатирующий эксперимент.

С целью выявления общей стратегии и направления исследований был осуществлен констатирующий эксперимент.

Исходя из логики констатирующего эксперимента, нами были предварительно изучены опыт вузов по проблеме нашего исследования; в целях реализации предметного и личностного аспектов целей обучения разработан семинар-тренинг для преподавателей.

По результатам данного семинара-тренинга преподаватели должны были владеть следующими компетенциями:

- знать и уметь формулировать ключевые компетенции и ожидаемые результаты, путем использования методологии Б.Блума;
- знать содержание и основные этапы формирования ключевых компетенций;
- знать концептуальные основы и особенности технологий обучения;
- знать способы применения и оценивания путем использования образовательных технологий;
- уметь использовать теоретические знания в области формирования ключевых компетенций в проекции для решения практических задач;
- уметь оперировать диагностическим инструментарием;

- иметь навыки оформления итогов проделанной работы;
- иметь навыки самостоятельной обработки полученных результатов, их анализа и осмысления.

В процессе семинара-тренинга особое внимание уделяется организации самостоятельной работы преподавателей, которая построена на основе проблемной, проектной технологий обучения и технологии мастерских.

Семинар-тренинг способствует совершенствованию у преподавателей таких ключевых компетенций, как способность распределять рабочее время и планировать деятельность, способность мобилизовать окружающих, способность реализовать оценку и самооценку, рефлексии, освоение коммуникативными способностями, способность управлять эмоциональным состоянием, способность к выдержке и самообладанию, способность планировать систему определенной деятельности, способность незамедлительно определить характер, уровень любого процесса или явления.

В процессе констатирующего эксперимента осуществлялась работа по определению уровня сформированности ключевых компетенций будущих экономистов, в ходе которой применялась комплексность методов и методик, взаимодополняющих друг друга, которые содействуют получению честной и реальной информации: опрос, анкетирование, тестирование, решение кейсовых заданий (психолого-педагогических ситуаций), беседа, наблюдение, анализ письменных работ, эссе, сочинения; анализ таких исследовательских работ, как реферат, доклад; анализ результатов учебной деятельности, ранжирование, интервью и тд.

В процессе констатирующего эксперимента мы решали основную задачу, которая заключалась в выявлении первоначального уровня сформированности ключевых компетенций студентов, будущих экономистов. Обобщенные результаты статистических «замеров» уровня сформированности ключевых компетенций студентов, будущих

экономистов, полученные нами на данном этапе педагогического эксперимента, представлены в таблице 3.6.

Результаты исследования, которая проводилась по разработанной нами программе, показали следующее: уровень сформированности ключевых компетенций студентов экономической направленности довольно невысокий. Студенты третьего курса обучения 72,8 % оцениваются как слабо и средне подготовленные и только 15,7 % имеют достаточный уровень профессиональной подготовки, 11,5 % – высокий уровень.

Таблица 3.6 - Исходный уровень сформированности ключевых компетенций студентов (констатирующий этап эксперимента).

Уровень сформированности	Студенты (в % от общего количества)		
	1 курс (20 ст.)	2 курс (20 ст.)	3 курс (20 ст.)
Низкий	42,7, %	34,4%	30,3%
Средний	45,5%	44,6%	42,5%
Достаточный	6,3 %	11,3%	15,7%
Высокий	5,5%.	9,7%	11,5%

Анализ полученных результатов продемонстрировал преимущественно низкий и средний уровни сформированности ключевых компетенций у студентов-экономистов. Результаты исследования также позволяет сделать вывод о том, что отсутствие специальной целенаправленной подготовки ощутимо отражается на их уровне сформированности.

Изучение проблемы формирования ключевых компетенций в процессе подготовки студентов экономической направленности, проведенный нами анализ и опыт работы в вузе позволили сделать следующий вывод: развитие экономических связей государства и задачи формирования ключевых компетенций студентов экономической направленности, с одной стороны, и

сложившиеся традиционные методы организации процесса обучения в вузе, недостаточно разработанные педагогические условия решения данной задачи, с другой стороны, противоречат друг другу[123].

Для того, чтобы доказать необходимость формирования ключевых компетенций, а также необходимость создания педагогических условий для повышения качества данного процесса, было проведено исследование среди профессорско-преподавательского состава. В данном эксперименте участвовало 18 преподавателей с различным стажем работы, разных специальностей, закончившие различные вузы.

Анализ результатов исследования продемонстрировал среднюю теоретическую и практическую, коммуникативную и психологическую, технологическую и организационную готовность преподавателей вуза в осуществлении процесса по формированию ключевых компетенций студентов экономической направленности.

Также анализ результатов исследования показал, что преподаватели в основном отдают предпочтение традиционным методам обучения, а интерактивные и инновационные методы обучения используются частично и бессистемно. Основная задача каждого преподавателя заключается в управлении целостным педагогическим процессом, то есть в умении осуществлять целеполагание, диагностику, прогнозирование, проектирование, планирование, заниматься информационной, оценочной, коррекционной, аналитической деятельностью. Однако, основная часть преподавателей уверена в том, что деятельность, направленная на создание педагогических условий по формированию ключевых компетенций, может значительно помочь в решении многих образовательных проблем.

Результаты данного констатирующего эксперимента позволили выявить перспективные направления формирующего эксперимента.

Все это делает актуальной необходимость создания в учебном процессе по формированию ключевых компетенций у будущих экономистов, разработанных нами педагогических условий.

Возможности следующих дисциплин нами были использованы при формировании ключевых компетенций: В ГОС ВПО направление 580100 «Экономика» обозначен учебный цикл дисциплин Б.1.6. (гуманитарный, социальный и экономический), который содержит такие дисциплины как: культурология, психология, педагогика, политология, правоведение, социология, экономика.

Таблица 3.7 – возможности дисциплины психология в формировании ключевых компетенций.

Психология – 30 ч.			
№	Тематическое направление	Формируемые компетенции	Технологии для формирования ключевых компетенций
1	Предмет, объект и методы психологии. Отрасли психологии. Ее место в системе наук.	ЦСК1КуК1 КуК2ПК1 ПК2	Технологии программы развитие критического мышления через чтение и письмо. Кейсовый метод.
2	История развития психологии как науки. Основные направления в психологии.	ЦСК1КуК1 КуК2ПК1 ПК2	Интерактивные методы обучения. Проблемный метод (проблемная лекция).
3	Строение, функционирование и свойства центральной нервной системы. Мозг и психика: принципы и общие механизмы связи.	ЦСК1КуК1 КуК2ПК1 ПК2ИК1 ИК2	Проектный метод. Стратегии программы развитие критического мышления через чтение и письмо.
4	Генетические корни психологии и	ЦСК1 КЛС1 КуК1 КЛС2	Технологии РКМЧП. Ситуативные задания.

	поведения. Природа человеческого сознания. Сознательное и бессознательное.	КуК2ПК1 ПК2	Кейсовый метод для СРС.
5	Психические процессы. Ощущение. Восприятие.	ИК1 ИК2 КоК1КоК2 ЦСК1КоК3 КуК1КоК4 КуК2ПК1 ПК2	Технологии РКМЧП. Проектный метод.
6	Представление. Воображение.	КЛС2 КЛС1 ИК1 ИК2 КоК1КоК2 ЦСК1КоК3 КуК1КоК4 КуК2ПК1 ПК2	Тренинговые технологии. Технологии РКМЧП.
7	Внимание. Память.	КЛС2 КЛС1 ИК1ИК2 КоК1 КоК2 ЦСК1 КоК3 КуК1 КоК4 КуК2 ПК1ПК2	Технологии РКМЧП: Кьюбинг, ЗХУ
8	Мышление и интеллект. Речь.	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: Перекрестная дискуссия
9	Психология личности: история исследования	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1	Технологии РКМЧП: Авторское кресло

	личности, современные теории личности.	КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	
10	Способности. Темперамент. Характер.	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 ЦСК1 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: ИНСЕРТ
11	Воля. Эмоции.	ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: Синквейн. Двухчастный дневник. Кьюбинг.
12	Мотивация.	ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Проблемный метод: Кейс-стади.
13	Психология человеческих взаимоотношений: общение,	СТК1 СТК2 ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технология РКМЧП: Авторское кресло.
14	Малая группа и коллектив,	КуК1 КуК2 СТК1 СТК2 ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4	Проектный метод. Технологии РКМЧП.

		КЛС1	
15	Личность и межличностные отношения, личность в группе	СТК1 СТК2 КуК1 КуК2 ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП.

Аналогичным образом использовались возможности содержания дисциплины «Педагогика».

Таблица 3.8. - Возможности дисциплины педагогика в формировании ключевых компетенций.

Педагогика - 30 ч.			
№	Тематическое направление	Формируемые компетенции	Технологии для формирования ключевых компетенций
1	Объект, предмет, задачи, функции, методы педагогики.	ЦСК1 КуК1КуК2 ПК1ПК2	Технологии программы развития критического мышления через чтение и письмо. Кейсовый метод. Проблемный метод на СРС.
2	Основные категории педагогики: образование, воспитание, обучение, педагогическая деятельность, педагогическое	ЦСК1 КуК1КуК2 ПК1ПК2	Интерактивные методы обучения. Технологии РКМЧП. Проблемный метод (проблемная лекция). Кьюбинг.

	взаимодействие, педагогическая технология, педагогическая задача.		
3	Образование как общечеловеческая ценность. Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс.	ЦСК1 КуК1КуК2 ПК1ПК2 ИК1 ИК2	Проектный метод. Стратегии программы развитие критического мышления через чтение и письмо.
4	Образовательная система Кыргызстана.	ЦСК1 КЛС1 КуК1 КЛС2 КуК2 ПК1ПК2	Технологии РКМЧП. Ситуативные задания. Кейсовый метод для СРС.
5	Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования.	ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 ЦСК1 КоК3 КуК1 КоК4 КуК2 ПК1ПК2	Технологии РКМЧП. Проектный метод.
6	Педагогический процесс. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.	КЛС2 КЛС1 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 ЦСК1 КоК3 КуК1 КоК4 КуК2 ПК1ПК2	Тренинговые технологии. Технологии РКМЧП.
7	Воспитание в	КЛС2 КЛС1	Технологии РКМЧП:

	педагогическом процессе.	ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 ЦСК1 КоК3 КуК1 КоК4 КуК2 ПК1ПК2	Кьюбинг, ЗХУ. Синквейн.
8	Общие формы организации учебной деятельности.	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: Перекрестная дискуссия. Эссе.
9	Урок, лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, экзамен, факультативные занятия, консультация.	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: Авторское кресло. Двухчастный дневник.
10	Методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом.	ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 ЦСК1 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: ИНСЕРТ. Перекрестная дискуссия.
11	Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития	ЦСК1 ПК1 ПК2 ИК1 ИК2 КоК1 КоК2 КоК3 КоК4 КЛС1	Технологии РКМЧП: Синквейн. Двухчастный дневник. Кьюбинг.

	личности.		
12	Управление образовательными системами	ЦСК1 ПК2 КоК1 КоК3 КЛС1	ПК1 ИК1 КоК2 КоК4
			Проблемный метод: Кейс-стади.

Охарактеризуем некоторые технологии, которые мы применяли наиболее часто: технологии программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Технологии (стратегии) данной программы являются очень универсальными как в использовании их в формировании ключевых компетенций, так и в применении их при оценивании ожидаемых результатов.

Данные технологии универсальны в своем применении в любых программах и дисциплине. В основу данной технологии лежит дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий). Каждый этап имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

Так, учебное занятие с применением данной технологии начиналось со **стадии, так называемого «вызова»**, где активизировались имеющиеся знания студентов-экономистов, способствовалось к появлению интереса к теме урока, определились цели изучения учебного материала. Занятия проводятся с помощью таких технологий, как Ротация, Т-схема, Диаграмма Венна, ЗХУ, ИНСЕРТ и тд.

Следующая стадия – «осмысление»: содержательная, в ходе которой происходит непосредственная работа студентов с текстом, причем работа осмысленная, направленная. В процессе чтения текста студент маркирует, составляет таблицы, что позволяют отслеживать собственное понимание. В

качестве «текста» выступают и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал, а также текст по теме, которая в этот день осваивается студентами. Стадия осмысления отличается тем, что преимущественно она проводится в незначительных рабочих группах, состоящих из 5-9 студентов. На данном этапе выполнения заданий они работают в парах, делятся между собой полученной информацией, дают оценку друг другу, объединяются в группы, распределяют роли, определяют лидера группы и коллективно защищают свой проект.

И, последняя стадия – «рефлексия», где ведется размышление, в ходе которой студент формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей точки зрения. Именно на этой стадии происходит активное переосмысление личных представлений с учетом вновь приобретенных знаний. Данная стадия отличается тем, что после проделанной работы в группе, студент анализирует весь пройденный процесс совместной работы, синтезирует некоторые его части, дает оценку группе и себе в том числе, дифференцирует проблемы, которые возникали и резюмирует все процессы, при этом высказывая свое отношение к той или иной проблеме.

Приведем примеры стратегий программы «РКМЧП» [Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.]:

1) *Двухчастный дневник* – это интерактивный прием работы с текстом:

Преподаватель просит студентов выбрать несколько цитат из начала, середины и конца текста по экономике, можно выбрать предложение, фразу или слово. Записать цитату в левую колонку дневника: Цитата // комментарии, ассоциации, рассуждения, истолкование. Обсуждение цитат с участниками рабочей группы.

2) *Кьюбинг* – стратегия создания текста.

Этапы стратегии:

1. Определение темы.

2. Изучение кубика (преподаватель приносит кубик, на каждой стороне которого записано определенное задание по теме).

3. Студенты, разделившись на подгруппы, отвечают на вопросы, помещенные на сторонах кубика, заранее подготовившись.

4. Участники презентуют выполненное задание.

Примерные задания на сторонах кубика:

- Опишите предмет, явление, тему того или иного экономического процесса.

- Сравните (на примере с другими странами)

- Дайте ассоциацию (с чем это связано, причины данного экономического явления?)

- Примените (что можно сделать? Как решить проблему?)

- Сформулируйте аргументы «за» и «против».

3) *Синквейн* – это краткая емкая форма резюмирования изученного.

Схема синквейна состоит из 5 строк:

1-я строка – тема (записывается при помощи одного существительного или словосочетания).

2-я строка – описание темы (записываются два прилагательных, согласующихся с существительным в названии темы).

3-я строка – действие темы (записываются три глагола, согласующихся с существительным в названии темы).

4-я строка – отношение к тому, что заявлено в теме (предложение из 4 слов).

5-я строка – одно слово – синоним темы.

Этапы стратегии:

1. Определение темы преподавателем или студентами.

2. Демонстрация схемы написания синквейна.

3. Самостоятельная работа студентов над созданием текста.

4. Партнерство. Работа в парах. Демонстрация синквейна друг другу.

5. Исправление или создание одного синквейна из двух.

6. Публикация. Презентация выполненного задания (чтение вслух).

4) *З/Х/У (Знаю/Хочу узнать/Узнал)*. Данная стратегия предусматривает работу с информацией, проведение исследования по теме или по заданной проблеме.

Этапы стратегии:

1. Необходимо составить таблицу, которая состоит из трех колонок:

1-я колонка – Знаю;

2-я колонка – Хочу узнать;

3-я колонка – Узнал.

2. Необходимо заполнить таблицу полученной информацией (информация прочитанная дома самостоятельно либо информация, полученная на занятиях).

3. В колонку «Знаю» студентами записывается все, что они знают по заданной теме.

Все вопросы, на которые студенты хотят получить ответы, записываются в колонку «Хочу узнать».

После прочтения студентами экономического текста или прослушивания новой темы, в колонку «Узнал» они записывают ответы, сформулированные ими во 2-ой колонке.

5) ИНСЕРТ – это метод работы с информацией, способ маркировки, который способствует быстро освоить информацию и мыслить результативно.

Стратегия реализуется в два этапа:

1 этап заключается в чтении экономического текста с одновременной маркировкой на полях (простым карандашом), т.е. используются следующие обозначения:

Знак «V» – галочка, означающая, что в экономическом тексте есть знакомая информация.

Знак «+» - плюс означает, что в экономическом тексте есть новая информация.

Знак « - » - минус, означающий, что это противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знали.

Знак «?» – знак вопроса, означающий, что некоторые моменты непонятны и вы хотите получить более развернутую информацию по данному вопросу.

На 2-м этапе в парах, а затем в группе ведется обсуждение по маркированным обозначениям на полях. Делаются выводы.

б) Ротация – это один из видов дискуссии, обсуждение вопросов по конкретной схеме.

Этапы стратегии:

1. Для того, чтобы провести намеченное обсуждение со студентами, преподаватель заранее готовит по теме от 1-го до 3-4 вопросов. Затем записывает каждый из вопросов на разных плакатах, при этом нумеруя и записывая вопрос различными цветными маркерами.

2. Преподаватель размещает плакаты с вопросами в различных местах на стенах/доске в аудитории.

3. Студенты делятся на небольшие группы, причем, количество групп должно соответствовать количеству вопросов.

4. Каждой группе задается один из вопросов.

5. Проводится групповое обсуждение вопроса и записываются ответы в течение 3-5 минут, оставляя при этом место для ответов и другим оставшимся группам.

6. По сигналу преподавателя идет ротация, т.е. группа, сумевшая ответить на свой вопрос переходит к следующему ватману с новым вопросом. Не меняя маркера группа отвечает на новый вопрос и по сигналу преподавателя снова переходит к новому вопросу на другом плакате с тем же маркером. Продолжается это до тех пор, пока каждая группа не ответит на все вопросы на ватманах и не вернется к своему исходному вопросу.

7. Группа обсуждает первый вопрос, учитывая и ответы других групп по данному вопросу. Затем группа обобщает все полученные ответы и готовится к демонстрации ответа.

8. Презентация группами своих исходных вопросов с обобщенными ответами.

В конце занятия проводится оценивание, один из фрагментов которых представлен ниже в таблице 3.9. В данном конкретном случае мы демонстрируем оценку уровня сформированности такой компетенции, как владение способами командной работы или же умение работать в команде.

Таблица 3.9 - Пример оценивания ключевой компетенции.

№ групп	Интерпретируют и прогнозируют (1-2 уровень. Знание и понимание)	Иллюстрируют и аргументированно оценивают (3-4 уровень. Применение и анализ)	Систематизируют и резюмируют (5-6 уровень. Синтез и оценка)	Проявляют умение работать в команде, демонстрируют сотрудничество	Соблюдают правила командной работы	Общий балл
I	+	-	+	-	+	1 - низкий
II	+	+	+	-	+	4- достаточный
III	-	+	+	-	+	3 - средний
	+	+	+	+	+	5 -

IV						ВЫСОКИ Й
----	--	--	--	--	--	-------------

Примечание: «-» - 1 балл, «+» - 0 баллов

Максимальный балл = 5 баллов

Низкий уровень: 0-1 баллов

Средний уровень: 2-3 балла

Достаточный: 4 балла

Высокий: 5 баллов

Таким образом, мы представили характерные подходы к использованию технологий в формировании ключевых компетенций на примере 2-х дисциплин «Педагогика», «Психология», которые демонстрирует планомерный, эффективный, мотивационный способ активизации познавательного процесса, обеспечивающего качество учебного процесса, полный охват аудитории, а также деятельностный характер обучения.

3.2. Результаты опытно-педагогической работы по формированию ключевых компетенций.

Цель, которую мы определили на этапе формирующего эксперимента заключалась в следующем: разработать структурно-содержательную модель формирования ключевых компетенций будущего экономиста с позиций компетентностно-деятельностного, системного и технологического подходов и апробировать, проверить ее эффективность на практике; проверить эффективность реализации педагогических условий.

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы был проведен формирующий эксперимент (осуществлено внедрение в учебный процесс системы современных образовательных технологий, определены педагогические условия формирования ключевых компетенций будущего экономиста и апробирован диагностический инструментарий по определению уровня сформированности ключевых компетенций).

Нами использовались следующие методы сбора и обработки информации:

- теоретические (анализ документов, продуктов деятельности студентов и преподавателей);
- социологические (беседа, анкетирование, тестирование, рейтинг, независимые характеристики (экспертная оценка);
- эмпирические (наблюдение, эксперимент, изучение педагогического опыта, контрольные работы);
- методы обработки информации (статистические (регистрация, ранжирование и др.), графические (графы-схемы, графики и др.), математические).

Таким образом, оценка результативности деятельности осуществлялась по следующим направлениям:

- определение уровня знаний студентов экономической направленности;
- уровень овладения навыками, умениями и способностями;
- деятельность преподавателя, направленная на управление процессом формирования ключевых компетенций.

Исходя из концепций, позиций теоретико-методологического характера, степени изученности проблемы в педагогических источниках, можно сказать, что под формированием ключевых компетенций будущего экономиста подразумевается процесс становления и развития компетенций, совокупность которых определяет готовность к самостоятельному решению экономических задач, к мобильности в быстроменяющихся условиях, к коммуникации во всевозможных социумах. В основу построения процесса формирования ключевых компетенций будущего экономиста были положены системный, компетентностно-деятельностный, технологический подходы. Составляющих связывает одна единственная цель – развитие и формирование у будущих экономистов ключевых компетенций.

Установленная цель может быть достигнута при условии соблюдения следующих дидактических принципов: квалифицированная ориентированность, научность, непрерывность и системность, индивидуализация и дифференциация, активность студентов, сотрудничество участников образовательного процесса, единство структурных составляющих целостного педагогического процесса и технологизация.

Ориентируясь на модель системы формирования ключевых компетенций будущего экономиста (Рис. 3.6), опишем некоторые аспекты нашей исследовательской деятельности на этапах формирующего эксперимента.

На **первом** этапе был охвачен 1 курс обучения студентов, ставилась цель – формирование ключевых компетенций; осуществлялась подготовка, определение и разработка педагогических условий для внедрения в процесс, которые включали: реализацию возможностей психолого-педагогических дисциплин; координацию профессиональной деятельности вузовских преподавателей через организацию семинара-тренинга по формированию ключевых компетенций будущих экономистов; проведение модульных тренингов, направленных на повышение уровня учебно-методической готовности к реализации процесса формирования ключевых компетенций.

Проведение семинаров-тренингов сопровождалось наглядной демонстрацией презентаций, раскрывающих ключевые вопросы будущего процесса, использовались формы онлайн и оффлайн обучения преподавателей.

Особую практическую значимость несли процессы работы в рабочих группах, которые были направлены на совершенствование преподавательских навыков в области формирования и оценивания компетенций, а также в области умелого использования выбранных нами педагогических технологий.

На данном этапе были трудности для преподавателей содержательного характера, а именно системное усвоение механизмов по организации

учебного процесса, понимание причинно-следственных связей между компонентами педагогического процесса, которые возникали вследствие того, что преподаватели повышения квалификации проходили не на регулярной основе, что сформировало содержательный и методический разрыв между знаниями, навыками и умениями прошлых лет и настоящего времени. Но, несмотря на это, преподаватели освоили сущность и механизмы реализации процессов по формированию ключевых компетенций будущих экономистов с позиций преподаваемых ими предметных дисциплин в вузе.

Первый срез по определению уровня сформированности ключевых компетенций показал существенные пробелы в некоторых знаниях, умениях, навыках и способностях. Наблюдалась скованность в процессе коммуникаций, стеснительность в процессе работы рабочих групп, инертность в познавательных процессах, наблюдался низкий уровень активизации при работе в парах. Эти наблюдения дали нам основание полагать, что студенты привыкли к работе самостоятельно, вне команды, обособленно, не осуществляя коммуникативные межличностные общения, не владеют приемами и техниками выступления, аргументации, резюмирования процессов, наблюдались психологические и коммуникативные барьеры, что еще в большей мере актуализировало применение образовательных технологий, которые и нацелены на формирование ключевых компетенций будущих специалистов.

На **втором** этапе был охвачен и второй курс обучения студентов; цель – реализация современных образовательных технологий в учебном процессе, введение в познавательный процесс системы компетентностно-ориентированных заданий. Главная задача данного этапа – обновление содержания учебно-методических комплексов, а именно введение разделов «перечень формируемых компетенций», «ожидаемые результаты», «технологии обучения», разработка тестовых заданий, кейсовых заданий, подбор текстов для самостоятельной работы, позволяющие использовать технологии развития критического мышления.

Всё это способствовало процессу выстраивания планомерного логического механизма, способствующего формированию ключевых компетенций студентов будущих экономистов. Каждое проводимое занятие отличалось и имело возможность демонстрации различных педагогических технологий.

Следует отметить, что на данном этапе наблюдалась активизация студенческой группы, формировалась мотивация, интерес к работе в малых группах, наблюдалась здоровая конкуренция между малыми группами.

Роль преподавателя на данном этапе была фасилитирующая, диалогический стиль общения, модерлирующая позиция, функция фиксации всех достижений студентов, интерпретация процессов оценивания, которая характеризовалась как количественными, так и качественными показателями.

Третий этап связан с усиленной реализацией своих потенциальных возможностей в различных видах деятельности. Цель данного этапа – формирование у будущих экономистов системы теоретических знаний, умений, навыков и способностей по переводу их в практические действия (способности). Студенты на данном этапе осуществляют производственную практику.

На данном этапе предполагалось формирование навыков коммуникативного взаимодействия в профессиональном социуме, навыки и способности поиска информации, отбора информации, вовлечение в науку, подготовка к написанию бакалаврской квалификационной работы.

Цель данного этапа продолжить формирование деятельностного, мотивационного, личностного компонентов ключевых компетенций.

С этой целью нами были разработаны ситуативные задания, кейсовые задания, которые в процессе прохождения практики были ими реализованы и результаты зафиксированы в дневниках наблюдений студентов.

Четвертый этап характеризовался процессами диагностирования уровня сформированности ключевых компетенций, сравнительным анализом данных в контрольных и экспериментальных группах. Кроме того,

закрепляются и совершенствуются практические умения, навыки и способности будущих экономистов в процессе прохождения производственной практики. Студенты активно включаются в научно-исследовательскую деятельность, которая способствует формированию ключевых компетенций, результатом которой является овладение следующими компетенциями: способность создания научной квалификационной работы, навыки по организации процесса научно-исследовательской деятельности (выбор темы исследования, планирование работы, библиографический поиск литературных источников, работа с научной литературой, общие принципы построения текста, оформление библиографического аппарата), умение осуществлять публикацию основных результатов научного исследования (тезисы, статьи), навыки анализа, оценки и систематизации данных, способность аргументировать факты, отличать домыслы от фактов и др.

Таким образом, представленные этапы формирования ключевых компетенций проверены в процессе работы с будущими экономистами. Каждый этап завершался проведением «срезов», они сопоставлялись с «исходным» срезом.



Рис. 3.6. Структурно-содержательная модель формирования ключевых компетенций будущего экономиста

**Результаты проверки эффективности
педагогических условий формирования ключевых компетенций**

Таблица 3.11 – Уровневые показатели сформированности ключевых компетенций будущего экономиста (констатирующий эксперимент – НЭ (начало эксперимента); формирующий эксперимент – КЭ (конец эксперимента)).

Уровни	Количество обучающихся (% , кол-во)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	НЭ % (кол-во)	КЭ % (кол-во)	НЭ % (кол-во)	КЭ % (кол-во)
Высокий	10,8 (31)	19,2 (55)	9,9 (29)	10 (29)
Достаточный	20,7 (60)	43,8 (125)	22,4 (65)	25,3 (73)
Средний	37,3 (108)	22,7 (65)	35, 5 (102)	34,7 (99)
Низкий	31,2 (90)	14,3 (41)	32,2 (93)	30 (86)

Анализ полученных результатов наглядно свидетельствует о заметном возрастании в экспериментальных группах, по сравнению с контрольной, роста достаточного и высокого уровней сформированности ключевых компетенций, а также уменьшение % количества студентов со средним и низким уровнем сформированности.

Данные формирующего эксперимента показали, что уровень сформированности ключевых компетенций у студентов в экспериментальной группе повысился на 23% на достаточном уровне, 8 % на высоком уровне по сравнению с контрольными группами, где произошли незначительные изменения: достаточный уровень повысился только на 3%, а высокий – на 0,10%. У студентов в контрольной группе существенных изменений по уровням сформированности ключевых компетенций не обнаружено, что

свидетельствует о том, что процесс формирования ключевых компетенций без специально созданных условий не обладает достаточной направленностью на развитие ключевых компетенций.

Результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о позитивной динамике по уровням сформированности коммуникативной компетенции, которая наблюдалась в экспериментальной группе, на 8-23%.

Далее, представим в диаграмме результаты формирующего эксперимента.

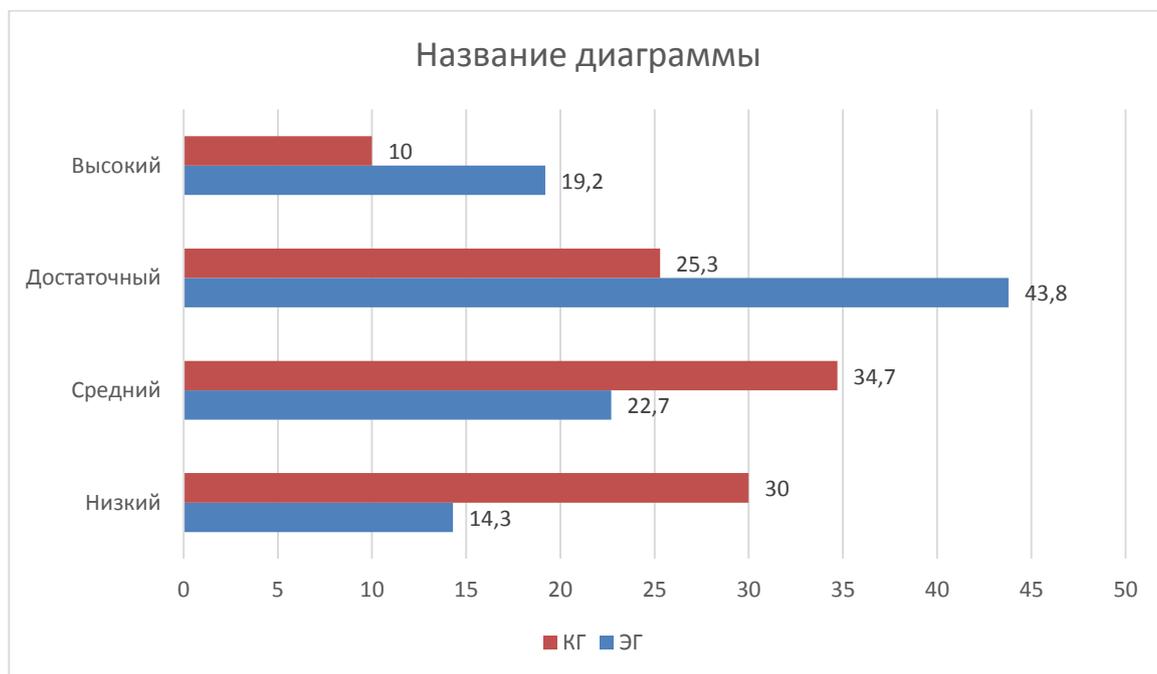


Рис.3.7. Динамика формирования ключевых компетенций будущих экономистов.

Полученные результаты еще более убедили нас в необходимости моделирования процесса формирования ключевых компетенций будущих экономистов на основе компетентностно-деятельностного, системного и технологического подходов.

Основными направлениями разработки структурно-логической схемы применения системы формирования ключевых компетенций будущих экономистов, мы определили следующие:

- модернизация УМК;

- технологизация обучающего процесса;
- совершенствование имеющихся компетенций преподавателей, реализующих программы подготовки будущих экономистов;
- информатизация систем обучения преподавателей и контроля знаний студентов согласно видам оценивания.

Формирующий педагогический эксперимент проходил в естественных условиях педагогического процесса по типу вариативного, для которого характерно варьирование в различных группах с выравненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся экспериментальному исследованию, и сравнение конечных результатов обучения.

Сравнительный анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных, показал, что не наблюдается резких различий в экспериментальной и контрольной группах по всем показателям сформированности ключевых компетенций до проведения формирующего педагогического эксперимента. Это позволяет нам считать выборку контрольной группы тождественной выборке экспериментальной на соответствующем этапе эксперимента с большей степенью достоверности.

Формирующий педагогический эксперимент был проведен в 2019-2020 годах, по следующей логике.

Со студентами был проведен входной контроль для оценки уровня их знаний, сформированности у них необходимых навыков и умений. С учетом результатов входного контроля проведены для них лекции, проблемные семинары, тренинги. Каждый студент в ходе этой сессии был обеспечен рабочими программами изучения дисциплин, тестовыми заданиями по каждому модулю, индивидуальными заданиями.

Важным показателем эффективности предложенной модели формирования ключевых компетенций было выполнение студентами ситуативных и кейсовых заданий, которые оценивались по следующим показателям:

- 1) полнота раскрытия темы;

2) характер деятельности и степень самостоятельности студентов при выполнении работы;

3) новизна содержания и степень его обобщенности в работе;

4) аргументированность выводов.

Для итоговой оценки применялись следующие критерии:

- *Низкий показатель* выполнения работы - основное содержание темы не раскрыто, характер работы студента репродуктивный, представление информации описательное (реферативное).

- *Средний показатель* - содержание темы представлено не достаточно полно, характер работы алгоритмический, представление информации структурное.

- *Достаточный показатель* – содержание темы представлено достаточно полно, характер работы продуктивный, представление информации структурное.

- *Высокий показатель* - тема раскрыта полностью, характер работы эвристический или продуктивный, уровень представления информации исследовательский.

Анализ кейсовых заданий показал, что в экспериментальных группах задание выполнено на более высоком уровне, чем в контрольной, чему способствовали технологии работы в группах.

Для студентов экспериментальных групп характерен подход к анализу решения проблемы на теоретическом уровне. Большинство из студентов экспериментальных групп демонстрировали умение теоретически осмысливать информацию, устанавливать связи между явлением и причинами, его вызывающими, стремились самостоятельно определить критерии, по которым будут оценивать эффективность решения конкретной профессиональной проблемы. Для них характерно также стремление проектировать собственное решение задачи и умение прогнозировать результаты собственной деятельности по ее решению.

Для студентов же контрольной группы наиболее характерным является подход к анализу любого явления на эмпирическом (описательном) уровне. Большинство из них копируют изложенные в научной литературе данные, без их глубокого теоретического анализа и осмысления.

По результатам курсового экзамена оценивался уровень ключевых компетенций студентов, как одного из основных компонентов профессиональной подготовки. Основным методом, используемым при данном срезе, был *метод экспертных оценок*, что исключало субъективизм в оценивании. За основной критерий сравнения традиционной и предложенной технологии подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности был принят уровень успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп. Данный критерий характеризуется следующими параметрами: количество студентов, сдавших экзамены на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

По итогам анализа сдачи рейтингов было выявлено, что рост успеваемости наблюдался и до проведения педагогического эксперимента, но этот рост был незначителен. Экспериментальное обучение, проведенное за 3 года дало более высокий рост как абсолютной, так и качественной успеваемости в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной.

Содержание опытно-педагогической работы апробировалось в работе с преподавателями факультета. На регулярной основе реализовывался семинар-тренинг для преподавателей по формированию ключевых компетенций.

Таким образом, результаты исследования позволяют прийти к выводу о том, что:

– система разработанных педагогических условий значительно повышает качество формирования ключевых компетенций будущих экономистов, способствует эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и

исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности;

– систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Заключение по третьей главе

1. Опытно-педагогическая работа по выявлению уровня сформированности ключевых компетенций, а также эффективности разработанных педагогических условий, осуществляемая в 3 этапа (поисковый, констатирующий, формирующий) показала, что новые, перспективные отрасли, предприятия, коммерческие фирмы, вузы нуждаются в экономистах нового поколения, обосновывается необходимость в экономистах с современной социально-экономической подготовкой и мировоззрением, в разработке нового содержания стандартов, программ с целью формирования современного научного экономического мышления, а для этого требуется и новая институциональная среда и новые педагогические условия, способствующие формированию нового формата экономистов, владеющих не только профессиональными компетенциями, но и ключевыми, которые позволяют обеспечить эффективность реализуемой профессиональной деятельности. Наряду с чем, результаты констатирующего эксперимента показали уровень сформированности ключевых компетенций с низкими и средними показателями, что не обеспечивает студентам овладения умениями и навыками практического анализа реальной экономической действительности с пониманием ее устройства, управленческих механизмов на различных уровнях, эффективность которых зависит и от уровня владения ключевыми компетенциями будущих экономистов.

2. Анализ полученных результатов наглядно свидетельствует о заметном возрастании в экспериментальных группах, по сравнению с контрольной, роста достаточного и высокого уровней сформированности

ключевых компетенций, а также уменьшение % количества обучающихся со средним и низким уровнем сформированности.

Данные формирующего эксперимента показали, что уровень сформированности ключевых компетенций у студентов в экспериментальной группе повысился на 23% на достаточном уровне, 8 % на высоком уровне по сравнению с контрольными группами, где произошли незначительные изменения: достаточный уровень повысился только на 3%, а высокий – на 0,10%. У студентов в контрольной группе существенных изменений по уровням сформированности ключевых компетенций не обнаружено, что свидетельствует о том, что процесс формирования ключевых компетенций без специально созданных условий не обладает достаточной направленностью на развитие ключевых компетенций. Результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о позитивной динамике по уровням сформированности коммуникативной компетенции, которая наблюдалась в экспериментальной группе, на 23%.

ВЫВОДЫ

1. Современную теоретико-методологическую основу формирования ключевых компетенций составляют *теоретико-методологические* положения, которые характеризуют ключевые компетенции как базовые и обязательные в структуре будущего выпускника образовательной организации, формирование которых осуществляется путем компетентностно-ориентированного обучения; ведущие *теории* формирования компетенций, основателями которых являются современники педагогики и основатели научных школ компетенций (Зимняя И.А., Зеер Э.Ф. и др.), что послужило основой для осуществления данного исследования, базирующемся на совокупности методологических подходов к формированию ключевых компетенций: компетентностно-деятельностный, системный и технологический.

2. *Ключевые компетенции* представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей будущего экономиста, проявляющаяся в готовности адаптироваться и успешно осуществлять профессиональную деятельность в любом социуме (личностном, профессиональном), структурными единицами которой являются когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты, раскрывающие содержание познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, ценностно-смысловых, культурных компетенций и компетенций личностного самосовершенствования.

3. *Педагогические условия* формирования ключевых компетенций будущих экономистов обеспечивают эффективность осуществления данного процесса, а также способствуют обеспечению качества образования в целом. Создание педагогических условий в целостном педагогическом процессе охватывает все компоненты педагогического процесса: его целеполагание, планирование, проектирование, технологизацию учебного процесса, учебно-методическую подготовку преподавателей и обновление содержания

образования. Эффективность реализации педагогических условий доказывают данные экспериментальной работы, которые демонстрируют динамику роста уровня сформированности ключевых компетенций у учащихся экспериментальной группы, который повысился на 23% на достаточном уровне и на 8 % на высоком уровне, что свидетельствует о том, что процесс формирования ключевых компетенций без специально созданных условий не обладает эффективной направленностью в развитии ключевых компетенций.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Процесс формирования компетенций должен основываться на компетентностном подходе, который предполагает развитие и формирование образовательных результатов в процессе учебно-познавательной деятельности, общения, интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В основе образовательных результатов студентов экономической направленности как индикаторов достижения требований основной образовательной программы лежит методология Б.Блума, которую следует использовать в процессе формулирования при описании компетенций. Процесс формулирования и планирования ключевых ожидаемых результатов осуществляется в проекции на уровни мыслительного процесса, каждый из которых формулируется в активных глаголах, характеризующих ожидаемый результат.

2. Согласно тому, что ключевые компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей будущего экономиста, проявляющаяся в готовности адаптироваться и успешно осуществлять профессиональную деятельность в любом социуме, следует при выборе технологий обучения дифференцировать компоненты, составляющие в целом ключевые компетенции: когнитивный, деятельностный, мотивационный, личностный. При этом учебно-методическая подготовка преподавателей должна носить практико-ориентированный характер и базироваться на

технологиях проблемного и проектного обучения, что обеспечит системный и поэтапный охват данного процесса.

3. Диагностируя уровень сформированности ключевых компетенций следует считать ведущим индикатором, подтверждающим достижение того или иного уровня – дескрипторы ключевых компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Теоретический подход к личности профессионала // Психологические проблемы формирования личности профессионала: Сб. научн. тр. – М., 1991. – С. 9 – 66.
3. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов.- М.: Педагогика, 1986.- 126 с.
4. Абдулхоликзода Лутфия Педагогическая система профессионального воспитания студентов экономического профиля в вузах республики Таджикистан: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2020.- 24 с.
5. Акапьев В.Л., Немыкина Н.В., Немыкин Н.И. Роль компетентностного подхода в современном образовании // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 – С.1402-1406; URL:<http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33354> (дата обращения:31.03.2021).
6. Александров Н. Г. Проблема формирования модели личности специалиста. - М.: Знание, 1984. - С. 69-90.
7. Алексеева Н. А. О роли методологических знаний в профессиональной подготовке студентов // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. - Тюмень, 2004. - С. 14-21.
8. Алексеева Л. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – с. 103 - 105.
9. Алимбеков А.А. Формирование у будущих учителей готовности к эстетическому воспитанию младшего школьника на прогрессивных традициях народной педагогики /на матер. педвузов Киргизской ССР: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01.- Москва, 1990.-16 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980.- Т.1. - 230 с.

11. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. – М.: Экономика, 1992.- 416 с.
12. Андреев А. Г. Рынок труда и профессиональное образование. - М.: Академия, 1998. - 164 с.
13. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. - М.: Педагогика, 1981. - 318 с.
14. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете.- №8.- С. 57-62.
15. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
16. Асипова Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников: Автореф. дисс. ...док. пед. наук: 13.00.01.- Алматы, 1998.-50 с.
17. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
18. Батаршев А., Алексеева И., Майорова Е. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: ПИТЕР, 2007. – 192 с.
19. Баскаков А.М. Сущность, структура и закономерности целостного педагогического процесса в вузе// Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - №2(12). – 2007 г.
20. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Дидактическая концепция. - Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995.-141 с.
21. Беликов В. А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов. - Магнитогорск, 1994. – 18 с.
22. Белич В. В. Познавательная рефлексия. - Челябинск: ЧГПУ, 2004.- 127 с.

- 23.** Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 426 с.
- 24.** Беляева А. Н. Перспектива развития профессиональной школы // Педагогика. - 1994. - № 4. - С. 26-29.
- 25.** Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос».- 2005.-[http:// www. eidos. ru / journal /2005/0910](http://www.eidos.ru/journal/2005/0910) – 12.htm.
- 26.** Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
- 27.** Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
- 28.** Бектурганова Р.Ч. Проблемы профессионального образования в Казахстане // Педагогика. – 2006. - № 7.- С.121-122.
- 29.** Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. – 270 с.
- 30.** Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии.-1978.- № 8.
- 31.** Большой энциклопедический словарь.- 2-е изд., перераб.и доп.- М.: Большая Российская энциклопедия; - СПб.: Норинт, 1997.- 456 с.
- 32.** Бондаренко Л. Ю. Изменения в структуре и социальном статусе преподавателей высшей школы // Социологические исследования. – 2000. - № 10. – С. 125 - 127.
- 33.** Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
- 34.** Брызгалова С.И. Методология педагогики – новая реальность // Педагогика. – 2006. - №10, С.103-108.
- 35.** Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
- 36.** Вазина К.Я. Модель саморазвития человека. - Нижний Новгород: ВИЛИ, 1994. - 268 с.

- 37.** Валиахметова Л.В. Ключевые компетенции экономистов, необходимые для развития во время подготовки в вузе/Педагогика: «Молодой ученый», № 15 (95), с. 572-575.
- 38.** Варникова О. В. Формирование у студентов профессиональных умений. - Пенза: ГАСА, 1998. - 33 с.
- 39.** Введение в научные исследования по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. - М.: Просвещение. 1988.- 239 с.
- 40.** Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
- 41.** Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – С. 39 – 46.
- 42.** Вопросы активизации профессиональной познавательной деятельности студентов: Методические указания / Под ред. В. И. Жернова. - Челябинск, 2004. - 80 с.
- 43.** Гареев В. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. - 1987. -№8. - С. 30-33.
- 44.** Герасименко С. С. Статистическое обоснование программ подготовки и использования специалистов. - Киев: Вища школа, 1990.-132 с.
- 45.** Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995.
- 46.** Гинецинский В.И. Профессиональная направленность в системе показателей, характеризующих эффективность функционирования педагогических систем// В сб. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Под ред. Н.В. Кузьминой.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.- С. 3 10.
- 47.** Гмурман В.Е. Методологические проблемы педагогики.- М.: Педагогика, 1997.- 145 с.
- 48.** Голованов А. Инновации в образовательной деятельности университета // Высшее образование в России. – 2007.- № 3. – С. 48 – 52.

- 49.** Грабарь М. И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы - М.: Педагогика, 1977. - 135 с.
- 50.** Гузеев В. В. Образовательная технология: От приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996.
- 51.** Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 52.** Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.
- 53.** Добаев К.Д. Теоретические основы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной начальной школе: Автореф. дисс... док. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (кыргызский язык).- Бишкек, 1999.- 35с.
- 54.** Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БКУ, 1976. – 175 с.
- 55.** Дюшеева Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе: Автореф. дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Бишкек, 2009. – 27 с.
- 56.** Железовская Г. И. Сущность личностно-ориентированной парадигмы образования: Методологические, общедидактические, методические аспекты. - Саратов: Изд-во СГУ, 2000. - 134 с.
- 57.** Желтов П.В., аспирант ГОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия» // ФГОУ ВПО МГАУ ж-л «Педагогические технологии». - №3, 2010 г.
- 58.** Жураковский В., Федоров И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. – 2007. - №1. – С. 3-14.

- 59.** Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.- М.: Педагогика, 1982.- 160 с.
- 60.** Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск, 1991.- 183 с.
- 61.** Закон Кыргызской Республики «Об образовании»: Бишкек, 30 апреля 2003 г.- № 92.
- 62.** Захаревич В.Г. Оценка качества работы преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 2. – с. 52 – 66.
- 63.** Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. – Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – с. 39 – 45.
- 64.** Зимняя И.А. Модель поэтапных согласованных требований к уровню образования и развития современного человека.- М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1997.- 100 с.
- 65.** Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
- 66.** Зинченко В.П. Функциональная структура познания. – М., 1984.
- 67.** Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. - М.: Просвещение, 1989.- 302 с.
- 68.** Иванова Е. И. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 208 с.
- 69.** Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
- 70.** Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991.- 239 с.
- 71.** Инновационное обучение: Стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования, Сочи, 3-10 октября 1993 г. / Под ред. В. Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1994.-203 с.

72. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М.; Белгород, 1993.-219 с.

73. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы.- Москва; Белгород, 1993.- 115 с.

74. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. – 2003. - № 2. – с. 17 – 23.

75. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

76. Каган М. С. Человеческая деятельность. - М.: Гардарики, 1994.-328 с.

77. Калдыбаева А.Т., Оралова З.М. Формирование ключевых компетенций экономистов во время подготовки в вузе// Современные тренды педагогического образования: сб. ст. по матер. междунар. науч.-практ. конф. – Шымкент, 2020. – С. 385-389.

78. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. - М.: Педагогика, 1980. – 258 с.

79. Карташов Л. Как внедрять вузовские научные разработки // Высшее образование в России. – 2007. - № 6. – С. 151 – 153.

80. Кларин Б. С. Социально-экономические проблемы профессионального образования. - Минск: Изд-во МГУ, 1992. - 108 с.

81. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 1994. - 221 с.

82. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов на Д., 1996. - 437 с.

83. Климова Т. Е., Хмель Н.А. Система подготовки будущего учителя к творческой профессионально-педагогической деятельности // Проблемы образования и развития личности учащихся. - Магнитогорск: МГПИ, 1997.-С. 49-54.

- 84.**Клинберг Л. Проблемы теории обучения. - М.: Педагогика, 1984. - 380 с.
- 85.**Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.
- 86.**Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика.- М.: Академия, 1998.- 144 с.
- 87.** Коменский, Я.А. Великая дидактика : Избранные педагогические соч.- М.: Учпедгиз, 1955.- 446 с.
- 88.** Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. – СПб: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
- 89.** Компетенции и компетентностный подход: структура и номенклатура ключевых компетенций учащихся (Фадеева М.И., руководитель РМО учителей истории и обществоведения)
<http://history.www.by/dlya-oznakomleniya/6006.html>
- 90.** Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. Тр./ под ред. А.В. Хуторского. – М.: «ИНЭК», 2007. – 327.
- 91.** Краевский В.В. Проблемы научного обоснования (методологический анализ). – М., 1977.
- 92.** Кречко Д. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – с.124 – 127.
- 93.** Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. – 2000. - № 4. – с. 21–26.
- 94.** Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки.// В кн.: Методы системного педагогического исследования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

- 95.** Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.:ЛГУ, 1970. – 114 с.
- 96.**Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ/ Пер. с англ. Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
- 97.**Кубрушко П. Профессионально-педагогическое образование: Вопросы теории // Высшее образование в России. – 2007. - №2. – С. 96 – 98.
- 98.** Кузьмина Н. В. Понятие педагогической системы и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. - Л.: ЛГУ, 1989. - С. 64-72.
- 99.**Кунц Г., Одоннел С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций.- М.: Прогресс, 1981.- Т.1.- 512 с.
- 100.** Кустов Л. М. Анализ и проектирование педагогической деятельности: Программа и методические указания по курсу. - Челябинск: ОбЛИУУ, 1991. - 103 с.
- 101.**Кутьев В.И. Методология педагогики: как она есть? // Советская педагогика. - 1990. - №6. - С. 65 - 71.
- 102.** Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения. - Барнаул: АГУ, 1998. - 156 с.
- 103.**Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
- 104.**Левитес Д.Г.Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
- 105.**Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. - М.: Высшая школа, 1991. - 223 с.
- 106.** Лихачев Б.Т. Педагогика: Учебное пособие.- М.: Прометей, 1992.- 528 с.
- 107.** Мамбетакунов Э.М. Методология и качество педагогических исследований. – Бишкек: КНУ им. Ж. Баласагына, 2006. – 108 с.

108. Мамытов А.М. Пути интеграции высшего физкультурного образования Кыргызстана в международное образовательное пространство: Автореф. дисс...док..пед.наук.: 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры.- Алматы, 1998.- 51 с.

109. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход //Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46 – 56.

110.Мединцева, И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — Москва : Буки-Веди, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 31.03.2021).

111. Меркулова С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – С. 127 - 129.

112. Меркулова С. К проблемам оценки компетентности // Высшее образование в России. – 2008. - № 2. – С.163 – 165.

113.Меськов В., Татур Ю. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. – 2006. - № 8. – С. 73 - 83.

114. Мищенко А.И. О расширении понятия «Содержание педагогического образования» // Советская педагогика. – 1989 - № 10. – с. 84 – 89.

115.Musabekova G., Isaeva K., Oralova Z. Hypothetical model of the development of a future teacher as a humanist (on the basis of humanitarian subjects) // Universidad del Zulia /Venezuela/ opción/Núm. 85. – 2018. – P. 242-272.

116.Низовская И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в

общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2007.- 24 с.

117. Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.

118. Огурцов А.Н. Основы научных исследований. – Харьков, 2008.

119. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- М.: Русский язык, 1981.- 816 с.

120. Озеркова И.А. Классификация ключевых образовательных компетенций с позиций философии космизма: Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. тр./ под ред. А.В. Хуторского. – М.: «ИНЭК», 2007. – 327

121. Оралова З.М. Компетентность как результативно-деятельностная характеристика обучения// Вестник КГУ им. И. Арабаева. – Бишкек. – 2017. – №1(1-2). – С. 73-77.

122. Оралова З.М. Формирование компетенций у студентов-экономистов при обучении в вузе // Вестник КГУ им. И. Арабаева. Теоретические и методологические проблемы современного педагогического образования и науки: матер. междунар. науч.-практ. конф.– №2. Часть II. – Бишкек. - 2018. – С. 479-484.

123. Оралова З.М. Роль ключевых компетенций в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности // Актуальные вопросы образования и науки. – Архангельск. – 2021. - №1(71). - С. 25-28.

124. Основы профессиональной педагогики. - М.: Высшая школа, 2003. -504 с.

125. Панкова Г.Д. Теоретические и практические проблемы совершенствования самостоятельной работы студентов на основе использования современных образовательных технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2005.- 42 с.

- 126.** Педагогика: Уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.- М.: Школа - Пресс, 1998. - 512 с.
- 127.** Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агентство, 2004. - 638 с.
- 128.** Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей / Под ред. Н.Д.Хмель.- Алма – Ата: Мектеп, 1984.– 124 с.
- 129.** Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. - 354 с.
- 130.** Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2003.- Кн.1. – 576 с.
- 131.** Ратанова Т. А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. - М., 1998. - 123 с.
- 132.** Рахимова М.Р., Панкова Т.В., Калдыбаева А.Т. Очерки по истории педагогики.- Бишкек, 1998.- 341 с.
- 133.** Савельева М.Г. Педагогические технологии. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
- 134.** Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.- М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
- 135.** Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
- 136.** Слостенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность.- М.: Магистр, 1997. - 187 с.
- 137.** Смолкин А. М. Методы активного обучения: Научно-методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 176 с.
- 138.** Совершенствование учебно – воспитательного процесса в педвузе / Межвуз. сб. научн. тр. КазГПУ им. Абая. – Алма – Ата,1990.– 166 с.

139. Стефановская Т.А. Современная парадигма содержания педагогического процесса. – Иркутск, 1995.

140. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе: Методическое пособие. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Совершенство», 2000. – 272 с.

141. Столяров И.Н. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи // Педагогическое образование и наука. – 2007.-№7. – С. 109 – 112.

142. Tuning Educational Structures in Europe // Universities contribution to the Bologna Process // An introduction. – Socrates – Tempus.

143. Туребеков Б.А., Оралова З.М., Азимбаев Ж. Педагогические условия формирования совокупности ключевых компетенций обучающихся // Актуальные вопросы образования и науки. – Архангельск. – 2021. - №1(71). - С. 36-38.

144. Филатов О. К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе.- Мираж, 1997. - 213 с.

145. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1989. - 815 с.

146. Хоружий К.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16753> (дата обращения: 31.03.2021).

147. Хомылева Е. Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – С. 127 - 131.

148. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Нар. Обр-е.- 2003.- № 2.- С.60.

149. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способность человека.- М.: Логос, 1996.- 200 с.

150. Шадриков В.Д. Способности и структура психики // Диагностика познавательных способностей.- Ярославль, 1986.- С. 3-8.

151. Шаповалов В., Ивашкин А. Этапы «карьерной подготовки» в вузе // Высшее образование в России. – 2007. - №4. – С. 110 – 112.

152. Шершнева В. Как оценить междисциплинарные компетентности студентов. – Высшее образование в России. – 2007. - № 10. – с. 48 – 50.

153. Шишова Е. Формирование коммуникативной компетентности учителя // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – С. 147 – 148.

154. Щеголь В.И., Медяник Г.А. Педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе педагогической практики.- Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2001.- 176 с.

155. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. Батышева А. – М.,1999.-Т.1.- с. 491.

156. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты.- Л.: ЛГУ, 1988.- 160 с.

157. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования.- М.: Высш. шк., 1996.- 133 с.

158. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. - 1990. - № 1. - С. 55-60.

159. Юцявичене П. А. Создание модульных программ // Советская педагогика. - 1990. - № 2. - С. 55-59.

160. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас, 1989.-271 с.

161. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – 2008. - № 1. – С. 89 – 93.

162. <http://history.www.by/dlya-oznakomleniya/6006.html>

АКТ
о внедрении результатов исследования
Ораловой Зауреш Мекенбаевны

Результаты диссертационной работы Ораловой Зауреш Мекенбаевны на тему: «Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов» представляют собой законченное исследование и внедрены в практику организации учебного процесса студентов экономического направления в Институте экономики и менеджмента в виде:

1. Методик расчета и моделирования разработки оценочного инструментария диагностики уровня сформированности ключевых компетенций;

2. Проекта разработанной программы семинара-тренинга «Ключевые компетенции: содержание и механизмы формирования в условиях вуза», способствующая совершенствованию профессиональных навыков преподавателей;

3. Учебно-методических рекомендаций по использованию педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций будущих экономистов внедрены в практику организации учебного процесса.

4. Экспериментальных данных сформулированных дескрипторов, ожидаемых результатов ключевых компетенций и разработанной модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов;

5. Рекомендаций по совершенствованию техники тренинговой работы, предусматривающий учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в рабочей группе, коммуникативные технологии, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект).

Использование указанных результатов позволяет совершенствовать систему разработанных педагогических условий, способствующих эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности; систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Директор Института экономики и менеджмента
 к.э.н., профессор

Ф.З. Турдукулов



2021 года

Ф.З. Турдукулов

«УТВЕРЖДАЮ»

Проректор по учебно-

методической работе

Академии Кайнар

Абдибеков С.У.

2020 года



АКТ

о внедрении результатов исследования

Ораловой Зауреш Мекенбаевны

Комиссия в составе:

председатель – проректор по учебно-методической работе
Абдибеков С.У.

члены комиссии: заведующий кафедрой «Экономики и Бизнеса»,
доктор PhD, Калиакпарова Г.Ш., магистр экономических наук, Абжалелова
Ш.Р. составили настоящий акт в том, что результаты диссертационной
работы «Педагогические условия формирования ключевых компетенций
будущих экономистов» представляют большой практический интерес и
внедрены в практику организации учебного процесса студентов
экономического направления в вузе в виде:

1. Методик расчета и моделирования разработки оценочного
инструментария диагностики уровня сформированности ключевых
компетенций;

2. Проекта разработанной программы семинара-тренинга «Ключевые
компетенции: содержание и механизмы формирования в условиях вуза»,
способствующая совершенствованию профессиональных навыков
преподавателей;

3. Учебно-методических рекомендаций по использованию
педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций
будущих экономистов внедрены в практику организации учебного процесса.

4. Экспериментальных данных сформулированных дескрипторов, ожидаемых результатов ключевых компетенций и разработанной модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов;

5. Рекомендаций по совершенствованию техники тренинговой работы, предусматривающий учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в рабочей группе, коммуникативные технологии, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект).

Использование указанных результатов позволяет:

– совершенствовать систему разработанных педагогических условий, способствующих эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности;

– систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Председатель комиссии:

Члены комиссии:



Абдибеков С.У.

Калиакпарова Г.Ш.

Абжалслова Ш.Р.

«УТВЕРЖДАЮ»



АКТ

**о внедрении результатов исследования
Ораловой Зауреш Мекенбаевны**

Комиссия в составе: *председатель* – проректор по учебной, учебно-методической и академической работе, к.э.н., доцент Агымбай А.О.

члены комиссии: заведующий кафедрой «Экономика и туризм», к.э.н., Лапбаева С.Ш., к.э.н., доцент Тагай А.А., доктор PhD Утегулова Б.С. составили настоящий акт в том, что результаты диссертационной работы «Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов» представляют большой практический интерес и внедрены в практику организации учебного процесса студентов экономического направления в вузе в виде:

- Методик расчета и моделирования разработки оценочного инструментария диагностики уровня сформированности ключевых компетенций;
- Проекта разработанной программы семинара-тренинга «Ключевые компетенции: содержание и механизмы формирования в условиях вуза», способствующая совершенствованию профессиональных навыков преподавателей;
- Учебно-методических рекомендаций по использованию педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций будущих экономистов внедрены в практику организации учебного процесса.
- Экспериментальных данных сформулированных дескрипторов, ожидаемых результатов ключевых компетенций и разработанной модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов;
- Рекомендаций по совершенствованию техники тренинговой работы, предусматривающий учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в рабочей группе, коммуникативные технологии, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект).

Использование указанных результатов позволяет: совершенствовать систему разработанных педагогических условий, способствующих эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности; систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Председатель комиссии:

Члены комиссии:



Агымбай А.О.
Лапбаева С.Ш.
Тагай А.А.
Утегулова Б.С.

«УТВЕРЖДАЮ»



Ректор университета

«Сырдария» к.и.н., доцент

Мамраимов С.Д.

2021 года

АКТ

о внедрении результатов исследования

Ораловой Зауреш Мекенбаевны

Комиссия в составе:

председатель – проректор по учебной, учебно-методической работе
Токмурзаев Б.С.,

члены комиссии: заведующий кафедрой «Экономика и право», д.ю.н.,
профессор Джандарбек Б.А., к.э.н., доцент Бердибеков Х. составили
настоящий акт в том, что результаты диссертационной работы
«Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих
экономистов» представляют большой практический интерес и внедрены в
практику организации учебного процесса студентов экономического
направления в вузе в виде:

1. Методик расчета и моделирования разработки оценочного
инструментария диагностики уровня сформированности ключевых
компетенций;

2. Проекта разработанной программы семинара-тренинга «Ключевые
компетенции: содержание и механизмы формирования в условиях вуза»,
способствующая совершенствованию профессиональных навыков
преподавателей;

3. Учебно-методических рекомендаций по использованию
педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций
будущих экономистов внедрены в практику организации учебного процесса.

4. Экспериментальных данных сформулированных дескрипторов, ожидаемых результатов ключевых компетенций и разработанной модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов;

5. Рекомендаций по совершенствованию техники тренинговой работы, предусматривающий учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в рабочей группе, коммуникативные технологии, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект).

Использование указанных результатов позволяет:

– совершенствовать систему разработанных педагогических условий, способствующих эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности;

– систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Председатель комиссии:

Члены комиссии:



Handwritten signatures of the commission members.

Токмурзаев Б.С.

Жандарбек Б.А.

Бердибеков Х.

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор института Экономики
д.э.н., профессор
С. Куашбай
« 05 » *05* 2012 года



АКТ
о внедрении результатов научного исследования
Ораловой Зауреш Мекенбаевны

Комиссия в составе:

председатель – д.э.н., профессор Куашбай Саттар

члены комиссии: д.э.н., профессор Умбиталиев А., д.э.н., профессор Шалабай М., к.э.н., старший преподаватель Балтаев И. составили настоящий акт в том, что результаты диссертационной работы «Педагогические условия формирования ключевых компетенций будущих экономистов» представляют большой практический интерес и внедрены в практику организации учебного процесса студентов экономического направления в вузе в виде:

1. Методик расчета и моделирования разработки оценочного инструментария диагностики уровня сформированности ключевых компетенций;

2. Проекта разработанной программы семинара-тренинга «Ключевые компетенции: содержание и механизмы формирования в условиях вуза», способствующая совершенствованию профессиональных навыков преподавателей;

3. Учебно-методических рекомендаций по использованию педагогических технологий, а также по оцениванию ключевых компетенций будущих экономистов внедрены в практику организации учебного процесса.

4. Экспериментальных данных сформулированных дескрипторов, ожидаемых результатов ключевых компетенций и разработанной модели формирования ключевых компетенций будущих экономистов;

5. Рекомендаций по совершенствованию техники тренинговой работы, предусматривающий учет педагогических и психологических особенностей организации учебного процесса (педагогическое мастерство, техники работы в команде, в рабочей группе, коммуникативные технологии, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект).

Использование указанных результатов позволяет:

– совершенствовать систему разработанных педагогических условий, способствующих эффективному формированию технологической и организаторской, психологической и коммуникативной, методологической и исследовательской, теоретической и практической видам профессиональной готовности;

– систематическая и планомерная целенаправленная работа позволяет эффективно осуществлять формирование ключевых компетенций будущих экономистов.

Председатель комиссии:

д.э.н., профессор



Куашбай Саттар

Члены комиссии:

д.э.н., профессор



Умбиталиев А.

д.э.н., профессор



Шалабай М.

к.э.н., старший преподаватель



Балтаев И.

Подпись верно

OK

