

**ФГБОУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»**

На правах рукописи

КОНДРУХ АНАТОЛИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Назарова Ольга Леонидовна

*Кондрух
А.А.*

Челябинск – 2013

04201354000

27.03.2013

О Г Л А В Л Е Н И Е

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1 Научные предпосылки формирования социально-экономической компетентности студента вуза	15
1.2 Диагностика формирования социально-экономической компетентности обучающихся в условиях институциональной модернизации высшего образования	39
1.3 Педагогические условия формирования социально-экономической компетентности будущих выпускников вуза	57
Выводы по теоретической главе исследования	82
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1 Этапы и содержание технологической характеристики организации опытно-экспериментальной работы	85
2.2 Методика формирования социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности	100
2.3 Экспериментальная проверка и оценка эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности выпускников вуза	125
Выводы по методической главе исследования	148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И ЦИТИРУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	157
ПРИЛОЖЕНИЕ	178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. Развитие системы профессионального образования на рубеже веков характеризуется чрезвычайно сложными, противоречивыми процессами, которые обусловлены одновременным воздействием множества разнонаправленных как объективных, так и субъективных по своей природе факторов. В развитии российского образования проявляются все тенденции и противоречия, свойственные эволюционному развитию образования в мире, которые объединяются общим понятием «кризис образования». Эти противоречия объективны, поскольку обусловлены качественными и количественными изменениями в поступательном развитии мировой цивилизации [153, с. 111]¹

В то же время Российская Федерация в конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия вступила в этап кардинальных социально-экономических преобразований, широкомасштабного рыночного реформирования, которое затронуло все сферы общественной жизни России, в том числе и образование. Образование как социально-экономический институт способствует социальному, культурному функционированию и развитию общества и индивида, регулирует, направляет объективные сущностные процессы развития личности (М. Н. Аплетаяев, В. А. Беликов, И. К. Шалаев).

Обращенность к человеку, стремление удовлетворить его разнообразные познавательные потребности, образовательные запросы – характерная особенность современной системы высшего образования. Человек постепенно перестает быть преимущественно объектом воздействия государства, других социальных институтов, обретая права и возможности обустроить свою жизнь так, как считает нужным. Такие социально-культурные перемены – результат новых установок в общественном сознании – на человека как выс-

¹ В скобках дается ссылка на источник, подробное название которого указано в списке используемой и цитируемой литературы. Первая цифра в скобках означает порядковый номер источника, а вторая цифра после запятой указывает место в источнике (страницу). При ссылке на несколько источников между цифрами ставится точка с запятой.

шую ценность. Эта идея органично вытекает из Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы.

Организация современного образования в России должна базироваться на ряде основополагающих принципов, к числу которых, по мнению А. М. Новикова, следует отнести: системность, которую можно определить как целостность взаимосвязанность компонентов обучения, цель которого состоит в формировании совокупности теоретических знаний, практических умений и навыков обучающихся; научность, понимаемая как направленность образования на формирование научного мировоззрения обучающихся, освоение ими объективно существующих закономерностей развития природы и человеческого общества; многоуровневость, которая предполагает последовательное расширение и усложнение совокупности понятий, методов и средств формирования социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Требования к современному специалисту, выпускнику вуза определяется, прежде всего, умениями принимать оптимальные управленческие решения в любых социально-экономических ситуациях, нести личную ответственность за их реализацию, уметь управлять людьми и работать в команде, обладать высокой профессиональной мобильностью (Е. А. Жилкина, И. Л. Неёлова, Л. О. Колбасова).

Учитывая эти обстоятельства, нетрудно предугадать необходимость модернизации социально-экономической подготовки студента с целью повышения мобильности на рынке труда. В исследовании последних лет намечилось несколько направлений решения изучаемой проблемы:

- отбор и систематизация содержания экономических дисциплин общепрофессионального и специальных циклов учебных планов, способствующих формированию базовых компонентов профессиональной компетентности обучающихся (В. П. Голомшах, Г. М. Каджеспиров, Е. Н. Шиянов и др.);
- развитие профессиональной мобильности, определяемая степенью

личностных качеств, профессиональных компетенций конкретного специалиста, объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям (Г. И. Ладошина, Э. Д. Новожилов, В. И. Шемякина и др.);

– повышение эффективности подготовки специалистов в новых условиях хозяйствования и развитие у них профессионально значимых качеств, способствующие успешной мобильности на рынке труда (С. А. Влазнева, А. Н. Сергеев, Е. Ф. Романов, Т. Т. Щелина и др.).

Анализ литературных источников по изучаемой актуальной проблеме показал, что формирование социально-экономической компетентности студентов в образовательном процессе до сих пор не являлось предметом целенаправленного педагогического исследования (Э. Б. Кайнова, Н. Е. Эрганова). Сложившаяся система не в полной мере обеспечивает формирование социально-экономической компетентности личности, необходимой в рыночных условиях (Л. А. Шипилина). Сохраняются рецидивы безличного, технократического подхода в системе образования, блокируется развитие экономически-творческой индивидуальности студента, необходимой для жизнедеятельности в рыночных условиях (Ю. В. Лузиенко, Л. Б. Соколова, А. Т. Шпак).

Возникает парадоксальная ситуация: для успешного развития общества необходимо формирование у его членов социально-экономической компетентности, проявляющейся в ответственности за принимаемые решения и направленные на повышение профессиональной мобильности.

В теории и практике профессионального образования со всей очевидностью выявились существенные **противоречия** между:

– социальным заказом современного общества на личность, способную к осуществлению эффективной деятельности и недостаточной обращенностью системы высшего образования к подготовке выпускников, владеющих достаточно высоким уровнем социально-экономической компетентности;

– возросшей потребностью в мобильных специалистах, ответственных за результаты социально-экономической деятельности, способных принимать

оптимальные управленческие решения и неподготовленность основной массы выпускников образовательных учреждений к решению совокупности задач, формально определяемых федеральными государственными образовательными стандартами.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: при каком содержании, формах, методах и условиях формирования социально-экономической компетентности обучающихся вуза будет эффективным.

Актуальность проблемы, ее практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность обусловили выбор темы диссертационного исследования **«Формирование социально-экономической компетентности студента как фактор профессиональной мобильности»**.

Цель исследования – обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность формирования социально-экономической компетентности студента как фактор профессиональной мобильности.

Объект исследования – социально-экономическая компетентность как интегративная профессионально-личностная характеристика личности.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий формирования социально-экономической компетентности будущих выпускников вуза.

В соответствии с целью и предметом исследования сформулирована следующая гипотеза. Формирование социально-экономической компетентности обучающихся вуза определяется реализацией следующего комплекса педагогических условий:

а) ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических знаний на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

б) применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза;

в) использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач**.

1 Установить сущность и структуру социально-экономической компетентности студентов вуза как фактор профессиональной мобильности.

2 Разработать и экспериментально проверить комплексную программу эффективного формирования социально-экономической компетентности обучающихся.

3 Обосновать и в опытной работе апробировать педагогические условия, способствующие повышению уровня социально-экономической компетентности будущих выпускников вуза.

4 Опытнo-экспериментальным путем обосновать эффективность методики формирования социально-экономической компетентности обучающихся в учебном процессе.

5 Разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования социально-экономической компетентности, обеспечивающее профессиональную мобильность выпускников вуза.

Методологической основой исследования являлись философские, педагогические и психологические теории; положения общей теории компетентности и профессиональной мобильности; теории личности и профессионального развития.

Теоретическую основу исследования составили:

– педагогические и нравственные аспекты социально-экономической деятельности (С. Н. Глазычев, М. Н. Мамедов, Е. В. Никанорова, Н. Ф. Реймерс, И. Т. Суравегина);

– теория социально-экономического образования и педагогической интеграции (В. С. Безрукова, А. Л. Бусыгина, С. Б. Ельцов, А. В. Калмыков,

В. И. Пачиков, С. С. Хилькевич и др.);

– положения, раскрывающие общие вопросы методологии педагогической науки, и понятийного аппарата педагогики (Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, К. Н. Любутин, А. Я. Найн, А. М. Новиков, Ю. С. Тюников, И. К. Шалаев);

– концептуальные основания теории профессионального образования и развития профессиональной мобильности (Г. А. Балыхин, Н. М. Виноградов, П. Н. Гапонюк, С. А. Дятлов, А. В. Олейник, М. И. Скоржинский и др.).

Экспериментальной базой исследования явились Федеральные государственные бюджетные образовательные учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» и «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова». В эксперименте на разных этапах приняли участие 186 студентов и 16 преподавателей. Исследование осуществлялось поэтапно с 2009 по 2013 гг.

Поставленные задачи и избранная методологическая основа определили этапность теоретико-экспериментального исследования.

На первом поисково-диагностическом этапе (2009-2010 гг.) изучалось состояние исследуемой проблемы формирования социально-экономической компетентности студента, позитивно влияющее на профессиональную мобильность выпускников. Изучалась философская и психолого-педагогическая литература, диссертационные исследования по проблеме. Была сформулирована рабочая гипотеза, основы понятийного аппарата и намечены задачи исследования. Исследовано состояние готовности студентов к изучению блока общегуманитарных и социально-экономических дисциплин. Проведен констатирующий эксперимент. Основными методами на данном этапе являлись: анализ нормативных документов, изучение литературы по изучаемой проблеме в теории и практике, педагогическое наблюдение, интервьюирование, опросы (устные) и письменные (тестирование).

На втором, экспериментально-аналитическом этапе (2010-2011 гг.) разрабатывались содержательные характеристики приемов формирования социально-экономической компетентности студентов. Уточнялись данные констатирующего исследования; апробировался вариант содержания комплекса педагогических условий формирования социально-экономической компетентности обучающихся. Организован этап констатирующего и формирующего эксперимента, на основе которого осуществлялась подготовка и разработка методики формирования социально-экономической компетентности студентов. На этом этапе эксперимента применялись следующие **методы**: педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, интервью, анкетирование, тестирование, изучение и анализ продуктов деятельности студентов.

На третьем этапе, контрольно-обобщающем (2011-2013 гг.) проводился заключительный этап формирующего эксперимента, анализировались и обрабатывались полученные данные, которые подтвердили гипотезу. Проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов, обобщены результаты исследования и оформлена диссертация. Основные **методы**: теоретический анализ, обобщение, систематизация материала; статистические методы (группировка, табличная и диаграммная интерпретация данных, сопоставительный анализ экспериментальных данных), методы математической обработки данных.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ

– **уточнены** сущностные характеристики понятия «социально-экономической компетентности» студента учреждения высшего профессионального образования с учетом дидактического содержания экономических дисциплин на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

– **выявлены** педагогические возможности экономических дисциплин в формировании социально-экономической компетентности студента вуза (гуманитарность, интегративность, междисциплинарность);

– **разработана** комплексная программа формирования социально-экономической компетентности обучающихся, развивающая профессиональную мобильность выпускников вуза, включающая обогащение знаний: имитационные игры, самодиагностики, ролевые и организационно-деловые игры, решение проблемных ситуаций, интерактивные тренинги, групповые и индивидуальные занятия, реализация гуманитарных технологий, мультимедиа лекции, олимпиады, научно-исследовательские проекты;

– **обоснованы** педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации комплексной программы формирования социально-экономической компетентности студента, способствующие развитию профессиональной мобильности будущего специалиста;

– **представлена** динамика процесса формирования социально-экономической компетентности студента вуза на основе разработанной критериально-оценочной матрицы.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– **проанализирован** понятийно-категориальный аппарат исследования с позиции уточнения и введения категорий, раскрывающих связь социально-экономической компетентности студента с такими понятиями, как «профессионализм», «педагогическое творчество», «компетенция», «компетентностная личность», «компетентностное обучение», «компетентностный подход»;

– **систематизирован** и обобщен накопленный теоретический материал и практический опыт по реализации педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности;

– **обоснованы** критерии (когнитивный, операциональный, личностный); показатели (полнота, глубина и прочность знаний; принятие социально-экономической компетентности как профессиональной ценности; характер умений социально-экономической деятельности); уровни (высокий, средний, низкий);

– **изложены** ведущие методологические подходы к проблеме формирования социально-экономической компетентности студента вуза (интегративно-развивающий, компетентностный) и принципы организации педагогического процесса в контексте исследования (социально-ценностной направленности деятельности, вариативности, непрерывности образования в современном социокультурном пространстве, опора на ведущие достижения науки).

Практическое значение результатов исследования

Раскрыт процесс реализации педагогических условий эффективного формирования социально-экономической компетентности студента в образовательном процессе вуза, включающий ориентировочный, процессуально-деятельностный и результативно-оценочный этапы. Составлен инструментарий психолого-педагогической диагностики исследуемого процесса, включающий критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности социально-экономической компетентности студента (владение теоретическими знаниями, социально-экономическое мировоззрение, экономическое мышление, готовность к эффективной социально-экономической деятельности). Предложены диагностические методики, обеспечивающие объективность, системность и комплексность контроля и оценки реализации выявленных педагогических условий. Разработано учебно-методическое обеспечение исследуемого процесса (учебное пособие «Комплексная программа эффективного формирования социально-экономической компетентности студента вуза» и методические рекомендации для преподавателей и студентов).

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при подготовке специалистов для сферы образования с применением технологии поэтапного формирования социально-экономической компетентности обучающихся в процессе повышения квалификации и переподготовки кадров.

НА ЗАЩИТУ ВЫНОСЯТСЯ СЛЕДУЮЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1 Социально-экономическая компетентность студента вуза как интегрированное качество личности, структурно представленное совокупностью ценностно-мотивационных компетенций на основе организации самообразовательной деятельности и конкурентной образовательной среды, обеспечивает на практике способность и готовность использовать в профессиональной деятельности имеющиеся знания и опыт, активизирующие профессиональную мобильность специалиста.

2 Процесс формирования социально-экономической компетентности интегрирует ряд возможностей для развития профессиональной мобильности, среди которых социально-личностная и практикоориентированная направленность содержания; ориентация на достижение реальных результатов, адекватных специфике профессиональной деятельности; адаптированность интерактивных методик обучения особенностей базового образования, опыта и личностных качеств, стимулирующих осознанность самодиагностики и самокоррекции обучающегося.

3 Комплексная программа формирования социально-экономической компетентности, развивающая профессиональную мобильность выпускника вуза, сконструированная на основе интегративно-развивающего и компетентностного подходов является действенной технологической основой, отражая взаимосвязь и совокупность структурных компонентов: целевого (повышение уровня профессиональной компетентности выпускника вуза); теоретико-методологического (основные подходы и принципы самообразования, саморегуляции, практической направленности); содержательного (технологии модульного и проектного обучения, социально-профессиональный практикум); методического (основные социально-педагогические средства); результативно-оценочного (критерии и показатели); педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования социально-экономической компетентности выпускника образовательного учреждения.

4 Включенность студента в образовательную социально-экономическую деятельность, ориентированную на формирование компе-

тентности, предполагает апробацию знаний программы и технологий модульного и проектного обучения, которые обеспечивают вариативность способов повышения профессиональной мобильности выпускника вуза.

5 Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования социально-экономической компетентности студента вуза являются: ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических компетенций на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды; применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускника вуза; использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Личный вклад автора: осуществлен научно-теоретический анализ проблемы формирования социально-экономической компетентности студента как фактор профессиональной мобильности; выявлены и экспериментально апробированы педагогические условия формирования социально-экономической компетентности обучающихся; организована опытно-экспериментальная работа по апробации комплексной программы формирования социально-экономической компетентности обучающихся, являющаяся базовой профессиональной мобильности выпускника вуза; систематизированы полученные данные, обобщались результаты исследования и внедрялись в практику работы образовательных учреждений.

Достоверность и обоснованность научных результатов обусловлены: представительной источниковой базой, включающей в себя философские, психолого-педагогические и государственно-правовые документы; методологической основой исходных параметров исследования проблемы формирования социально-экономической компетентности студента как фактор

их профессиональной мобильности; использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, адекватных целям и задачам изыскания; подтверждением гипотезы конкретными теоретическими и практическими результатами формирования профессиональной компетентности обучающихся; использованием вариативного эксперимента; воспроизводимостью результатов изыскания и репрезентативностью экспериментальных данных, их количественным и качественным анализом.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты проведенного изыскания докладывались и обсуждались на: VI Межрегиональной научно-практической конференции «Профессиональное образование: пути модернизации» (Челябинск 2010 г.); региональной научно-практической конференции «Проблемы развития высшего профессионального образования в регионе» (Екатеринбург 2009 г.); региональных научно-методических конференциях «Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры» (Челябинск, 2009-2012 гг.); IX региональной научно-методической конференции «Инновации в профессионально-педагогическом образовании» (Магнитогорск, 2011 г.); III Международной научно-методической конференции «Проблемы устойчивого развития в системе образования, науки и инновационного взаимодействия» (Н. Новгород, 2011 г.); научной конференции молодых ученых «Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы» (Челябинск, 2010-2012 гг.).

Материалы изыскания являлись предметом выступлений и обсуждения на методологических семинарах научной Школы «Интеграция высшего профессионального образования в сфере физической культуры» Уральского государственного университета физической культуры в 2010-2013 гг. (рук. проф. А. Я. Найн).

ГЛАВА I ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Научные предпосылки формирования социально-экономической компетентности студента вуза

Состояние сферы образования неразрывно связано с развитием социально-экономической ситуации и задачами развития общества. Педагоги всегда признавали высокую значимость социально-экономического контекста как условия осуществления педагогической деятельности. В. В. Краевский, считавший социальный опыт, общественную практику «первоосновой познаний», утверждал, что и педагогическая теория не может сформироваться «вне обобщенной практики общественного целого» [96, с. 73].

Анализ литературных источников по изучаемой актуальной проблеме подготовки высококлассного мобильного специалиста показал, что формирование социально-экономической компетентности студентов в образовательном процессе высшей школы до сих пор не являлось предметом целенаправленного педагогического исследования. Научных исследований о системном построении содержания образования и воспитания социально-экономически компетентных специалистов крайне мало.

В то же время и основные принципы Национальной доктрины инженерного образования делают особый акцент на приобретение выпускниками социально-личностных и общекультурных компетенций [91, с. 78]:

- ориентация деятельности системы инженерного образования на создание условий для духовного, нравственного и культурного саморазвития личности;
- глубокая фундаментальная и методологическая подготовка инженеров в сфере гуманитарного знания, духовной жизни человека и общества;
- освоение студентами методологии познания и творчества, практической деятельности, социального поведения и саморазвития личности как решающих условий достижения успеха на жизненном пути;

- создание предпосылок для органичного включения инженеров в экономические, социальные и культурные процессы развития мировой цивилизации;

- освоение студентами будущей профессиональной деятельности как единства физических, экономических, социальных, социально-психологических и ноосферных закономерностей и оценка полезности создаваемых искусственных сред с позиций историзма, приоритета общечеловеческих ценностей, гуманизма, общецивилизационного подхода.

Для решения проблемы подготовки более мобильной, конкурентоспособной личности выпускника проводились исследования в области профессиональной педагогики и психологии. Данные изыскания, в частности, затрагивали вопросы теории коммуникации, социального взаимодействия, экономического мышления (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Реан, В. В. Рыжов, Е. Ф. Тарасов, Т. Н. Ушакова и др.), а именно:

- коммуникация как диалогический процесс передачи кодированной информации от субъекта к субъекту (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина и др.);

- психолого-педагогическая сущность коммуникативного взаимодействия (Н. Гез, Ю. Н. Емельянова, Л. Ю. Шабалина и др.);

- коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования, как фактор формирования познавательной активности, субъектности, способности к профессиональной самореализации и конкурентоспособности (Л. В. Анпилогова, Н. Н. Васильева, А. А. Стуканов, В. В. Тарасов, Г. Д. Хорошавина и др.);

- сущностное понимание социальной и экономической компетентности (Г. Э. Белицкая, Н. И. Белоцерковец, Л. Н. Боголюбов, А. П. Ветошкин, С. З. Гончаров, И. А. Зимняя, А. Б. Куклин, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, В. Г. Ромек, Л. Роуз-Крэснер, В. В. Цветков и др.);

– формирование экономического образования, мышления, культуры, воспитания (М. Н. Акиныпин, Р. Х. Асатулин, В. В. Костромцова, В. И. Пачиков, Г. С. Свиридова, С. М. Харлов, И. И. Шакина, В. Т. Эрлих и др.).

Кроме того, значимыми для нашего исследования являются: обоснованные психолого-педагогические аспекты образования (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская); разработанные вопросы философии и методологии образования студентов (К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, Е. К. Бондаревская, В. В. Краевский, А. Ж. Кусжанова, Н. А. Люрья, Н. В. Назаров, В. М. Розин, П. Г. Щедровицкий); ценности профессионального образования (Н. Б. Крылов, В. В. Лешер, Н. Д. Никандров); роль деятельности и особенности развития личности в учебном процессе (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Е. С. Заир-Бек, Л. В. Занков, Э. В. Ильенков, И. А. Колесникова, А. Н. Ксенофонтова, С. А. Расчетина, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, Г. И. Щукина); проблемы качества подготовки будущего специалиста (М. И. Махмутов, С. Е. Матушкин, А. М. Новиков, Ю. В. Шаронин); рассмотрение компетентности как личностного качества (Е. П. Белозерцев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской).

Проблемами подготовки кадров для рыночной экономики и вопросам делового образования посвящены работы В. И. Азара, И. Г. Астаховой, А. М. Бабича, Е. В. Егорова, Е. Н. Жильцова, В. М. Зуева, Г. Г. Иванова, В. В. Морозова, М. Л. Ньюшенко, Б. Т. Пономаренко, а также труды зарубежных учёных, в числе которых Э. Долан, П. Драккер, Ф. Котлер, Р. Макконел, Т. Питере, К. Рендол и др. Исследованиями социокультурной сущности предпринимательства занимались К. Аргис, М. Вебер, В. Зомбарт, Б. Карлоф, Р. Ликерт, Ф. Хайек, Й. Шумпетер и другие.

Пути повышения качества экономического образования, влияния уровня экономического мышления на эффективность народного хозяйства обоснованы в работах А. Ф. Аменда, В. Биксе, Н. Я. Клепана, И. Д. Чернышенко, Л. Е. Эпштейна и др.

Развитию такого качества личности как предприимчивость посвящены работы Л. К. Аверченко, Н. В. Лебедевой, Л. Я. Осиповой, В. П. Позднякова, Б. А. Райзберга, С. Д. Резника, С. К. Рощина, М. И. Руткевич и других. Специфика формирования психологии хозяина производства, учёт возрастных, индивидуальных психологических особенностей в экономическом воспитании нашли отражение в работах В. А. Бодрова, А. В. Бусыгина, А. И. Китова, Н. Ф. Мягкова.

Проблеме технологизации личностно-ориентированных образовательных процессов уделили большое внимание В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, М. М. Левина, Г. К. Селевко и др., а анализу различных аспектов гуманизации образования, поиску путей и форм реализации гуманистических идей в учебно-воспитательной практике – В. П. Бедерханова, М. Н. Берулава, Р. А. Валеева, В. В. Горшкова, М. Т. Громкова, М. А. Молчанова и др.

Проанализировав содержание нормативных документов Российской Федерации, работ известных учёных, представляется целесообразным рассмотреть также состояние и развитие проблемы в современных психолого-педагогических диссертационных исследованиях.

Так, анализ диссертационных исследований, посвященных формированию мобильности разных категорий выпускников, позволяет сделать вывод, что в России интерес у соискателей ученых степеней к данной проблематике возник лишь в начале XXI в. Причем авторами диссертационных исследований данная проблема рассматривается на разном уровне: мобильность и конкурентоспособность учащегося НПО и студента СПО, конкурентоспособность студента вуза (будущего специалиста), мобильность рабочего, специалиста и др.

Из перечисленных направлений в аспекте нашего исследования представляется наиболее приоритетной изучение данной проблемы на уровне подготовки будущих специалистов. Однако, не умаляя достоинств уже проведенных научных исследований, отметим, что ни одна из рассмотренных нами диссертационных работ не была направлена на решение проблемы

формирования социально-экономической компетентности студентов вуза как основного фактора их профессиональной мобильности.

Нами также отмечен тот факт, что если в 2000–2005 гг. защищалось в среднем по 1–2 диссертации на интересующую нас тему, то с 2007 г. существенно увеличилось количество защит подобных работ, что, в свою очередь, подтверждает возросший интерес к изучению данной темы. География защит достаточно широка и равномерна по стране: Иркутск, Йошкар-Ола, Калининград, Калуга, Челябинск, Магнитогорск, Омск, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Ставрополь, Екатеринбург и др. При этом наибольшее количество защит по интересующей нас тематике проводилось в Красноярске, Москве, Нижнем Новгороде, Оренбурге.

Подобный анализ по году и месту защит свидетельствует о достаточно стабильном, а в последнее время и возросшем интересе к данной проблеме по всей стране. При этом авторы диссертационных исследований, как правило, затрагивают следующие два основных вопроса: формирование или развитие компетентности будущих специалистов (М.А. Архипенко, В.А. Оганесов и др.) и формирование или развитие экономической образованности, мышления, коммуникативности и др. (С. М. Авашин, А. Ф. Аменд, С. Т. Барыкин, В. В. Костромцова, А. А. Нуритдинова, Н. А. Рототаева, Д. В. Стукалов и др.). При этом часть диссертационных исследований посвящена не проблеме формирования профессиональной мобильности личности или будущего специалиста, а конкретным видам компетентности студента (В. М. Басова, Г. Э. Белицкая, Н. В. Шишлина и др.).

Наметившаяся тенденция в актуализации проблемы формирования профессиональной мобильности выпускника вуза связана с тем, что основными составляющими конкурентоспособности специалиста должны сегодня стать и стрессоустойчивость, и профессиональную мобильность. Причины в том, что современные реалии экономического кризиса, нестабильное развитие отдельных отраслей промышленности, сложный путь становления малого и среднего бизнеса приводит выпускников к необходимости поиска своего профессионального «Я» путем неоднократной смены мест работы.

В аспекте нашего исследования важными являются диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Р. Х. Асатулина [12], О. В. Ваценкова [34], Е. С. Галаховой [38], Н. С. Ивашиной [70], Н. Н. Костиной [93], Г. С. Свиридовой [157], И. И. Шакиной [191], а также диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Л. К. Гейхмана [39], А. А. Скамницкого [164], Е. А. Шумиловой [201], т.к. перечисленные работы посвящены изучению проблемы формирования социально-экономической компетентности, экономической образованности будущего специалиста.

Однако в исследованиях вышеназванных авторов слабо рассматривается взаимосвязь развития профессиональной мобильности специалиста и формирования социально-экономической компетентности. Лекционно-семинарская система обучения, которой более 300 лет, на сегодня исчерпывает свои возможности не только в методическом плане, но и с точки зрения здоровьесбережения и значительных перегрузок педагогов и студентов. В связи с этим, задачей первоочередной важности является освоение педагогами так называемых развивающих, технологичных и адаптивных моделей обучения. К таким моделям обучения можно отнести технологию модульного и проектного обучения. Подобный акцент может способствовать формированию выраженной социоцентричности обучения будущих специалистов, гармонизации модели обучения в соответствии с парадигмой педагогического воздействия «модель-норма» для формирования позиции «человек» на основе акмеологических, аксиологических и ценностно-смысловых ориентаций.

Применение интегративно-развивающего подхода к построению программы формирования социально-экономической компетентности студентов вуза является недостаточно неразработанной в педагогической науке проблемой. Причина в том, что несмотря на признание педагогическим сообществом интеграции содержания образования в качестве ведущего принципа социально-экономического образования и воспитания приходится констатировать отсутствие в реальной практике механизмов формирования социально-

экономической компетентности студентов на основе интегративно-развивающего подхода. Ниже нами будет представлен анализ существующих методологических подходов к выбранной нами проблеме и обоснован выбор в качестве ведущего интегративно-развивающего подхода.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что, несмотря на многочисленные исследования отдельных аспектов проблемы формирования социально-экономической компетентности, фундаментальных исследований в области педагогики, которые были бы посвящены вопросам формирования социально-экономической компетентности студентов, особенно в современных условиях, недостаточно. Данный факт отражает потребность человека, общества и государства в разработке методологии, теории и практики формирования социально-экономической компетентности как самостоятельного предмета исследования.

Сущность социально-экономической компетентности проявляется в её закономерностях. Одна из закономерностей основывается на статистически обусловленной стихийности рыночных отношений (в этом состоит их своеобразная природосообразность). Основными чертами рыночного финансово-экономического мышления являются чувство хозяина, личная хозяйственная самостоятельность, инициатива, прагматизм, гибкость, адаптивность, динамизм, предприимчивость, готовность действовать в условиях конкуренции. Благодаря этим чертам рыночная экономика достигает ощутимых успехов. Вместе с тем данное мышление имеет ряд отрицательных черт, которые могут гипертрофироваться, особенно в современных условиях – это крайний индивидуализм и эгоизм с их проявлениями в виде, например, «рвачества»; отсутствия таких социальных ценностей как взаимовыручка, способность прийти на помощь; конфронтационность, отражающая противоречия интересов конкурентов.

Тем не менее, надо отметить, что понятие «конкуренция» имеет много определений, но относительно рынка труда оно рассматривается как реальная ситуация, которая складывается на рынке труда в процессе купли-

продажи рабочей силы, соответствующая общепринятым стандартам знаний и навыков, необходимых для выполнения определенных функций в производственном процессе. На рубеже XX и XXI века мировое сообщество переходит в новую эру – эру глобального социально-экономического развития, которая сопровождается качественным ростом глобальной интеграции и международного разделения труда с одновременным формированием международных рынков труда и глобальной конкуренции на этих рынках [121, с. 66]. То есть конкуренция и профессиональная мобильность приобретают сегодня международный характер на рынке труда.

В свете нашей проблемы особое значение приобретает и такая характеристика деятельности образовательных учреждений как трудоустройство выпускников. Известные учёные в области качества образования В. И. Байденко и Н. А. Селезнёва, рассмотрев экономическую природу конкурентоспособности в образовании, пришли к заключению о необходимости разработки конкурентоспособных образовательных программ. Конкурентоспособные образовательные программы должны быть нацелены на формирование у выпускников новой интегрированной характеристики – трудоустраиваемости. Как подчеркивается в итоговых документах официального болонского семинара (Люксембург, 2008 г.), трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит им быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также и способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания её как заточенной на узкую профессию/специальность, то есть как конкретной работы с определенным набором компетенций с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности [18, с. 27]. На наш взгляд, данные выводы очень хорошо ложатся в концепцию формирования социально-экономической компетентности студентов вуза как фактора их профессио-

нальной мобильности. Поэтому выдвинутые основные требования к конкурентоспособным образовательным программам могут быть применимы и в нашем исследовании по подготовке профессионально мобильного специалиста [18, с. 28]:

- обеспечение сближения академического содержания программы и профессиональной деятельности;
- расширение возможностей и гибкости в аспектах структуры, содержания, профиля с учётом построения индивидуальных учебных маршрутов;
- совершенствование качества образования и образовательного процесса (получение студентом конкурентоспособного по своему качеству образования);
- усиление роли работодателей и профессиональных ассоциаций и объединений как активных социальных агентов системы высшего образования на всех стадиях проектирования основных образовательных программ, её реализации и оценивания демонстрируемых студентами достигнутых результатов.

Вторая закономерность основана на централизованном управлении экономикой (в этом её искусственность или культуросообразность), которое характеризуется прочной включенностью индивидуального сознания в структуру сознания общественного, иерархичностью, зависимостью от государства, унификацией. Важными чертами социально-экономической компетентности являются присутствующие в ней в большей или в меньшей мере элементы социальной ориентированности и патернализма, прогнозируемости, предсказуемости экономического положения индивида. Вместе с тем, мышлению, в котором социальность чрезмерно доминирует, присущи авторитарность, беспрекословная подчиненность экономического субъекта власти, нетерпимость к отклонениям от принятых норм поведения, пренебрежение правом и законностью, консерватизм, негибкость, невосприимчивость к

новому, минимизация (вплоть до полной утраты или ухода «в тень») хозяйственной инициативы, иждивенчество.

Третья закономерность социально-экономической компетентности связана с оптимальным сочетанием (с относительно устойчивой асимметричной гармонией или дополнительностью) стихийных рыночных отношений и централизованного управления экономикой. Она включает в себя позитивные черты первых двух закономерностей. Такие характеристики рыночного мышления как чувство хозяина (бесхозяйственность), самостоятельность (ригидность, послушность), инициатива (безынициативность), гибкость (негибкость) являются ее неотъемлемыми элементами. Ее составляющими выступают и такие черты централизованного управления экономикой (государственного мышления) как социальная ориентированность, осознание необходимости социальной защищенности, предсказуемости положения индивидов, осознание необходимости многообразия форм хозяйствования, партнерство, неконфронтационность, уважение законности и норм нравственности.

Для развития глобальных рынков труда, как свидетельствует анализ, проведенный доктором философии по экономическим наукам И. А. Мустафаевым, необходимо обеспечить решение следующих важных задач [121, с. 71]:

- внедрение специальных программ обследования занятости, внешней трудовой миграции и стоимости рабочей силы;
- совершенствование системы показателей, определяющих спрос, предложение и конъюнктуру рынка рабочей силы;
- изучение влияния действующих систем оплаты труда и стоимости рабочей силы на развитие глобальных рынков труда;
- исследование результатов и социальных последствий функционирования глобальных рынков труда;
- обеспечение интеграции информации об экономической активности и территориальной мобильности населения.

Российскому образованию в условиях его активного структурного и содержательного реформирования нельзя не учитывать данные мировые тенденции при проектировании результатов обучения в виде общекультурных и профессиональных компетенций. И реализация перечисленных задач зависит от совершенствования высшего образования как необходимой фазы воспроизводства трудового потенциала в направлении от общего к высшему профессиональному образованию.

В нашей стране социально-экономическая компетентность определяется ее особенностями: сочетанием свойств Запада и свойств Востока, то есть двух различных типов цивилизации. Масштабность страны, малая социальная освоенность территории, низкая плотность населения — все это определило необходимость централизации, достаточно сильной государственной власти. Поэтому для России исторически характерно, прежде всего, государственное мышление, связанное с восточными цивилизациями и несущее в себе такие черты как общинность, ограниченность инициативы, ощущение индивидом себя как составной части государства — зависимой, но и оберегаемой. От обширности земельных пространств отчасти шла недостаточная экономность. В то же время России всегда были свойственны и определенные элементы рыночного мышления, имманентные Западу. Развивалась торговля, рынок, соответственно предприимчивость, самостоятельность, расположенность к конкуренции.

Итак, развитие системы профессионального образования на рубеже веков характеризуется чрезвычайно сложными, противоречивыми процессами, которые обусловлены одновременным воздействием множества разнонаправленных как объективных, так и субъективных по своей природе факторов. В развитии российского образования проявляются все тенденции и противоречия, свойственные эволюционному развитию образования в мире, которые объединяются общим понятием «кризис образования». Эти противоречия объективны, поскольку обусловлены качественными и количественными изменениями в поступательном развитии мировой цивилизации.

В то же время Российская Федерация в конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия вступила в этап кардинальных социально-экономических преобразований, широкомасштабного рыночного реформирования, которое затронуло все сферы общественной жизни России, в том числе образование. Образование как **социально-экономический институт** способствует социальному, культурному функционированию и развитию общества и индивида, регулирует, направляет объективные сущностные процессы развития личности.

Обращенность к человеку, стремление удовлетворить его разнообразные познавательные потребности, образовательные запросы – характерная особенность современной системы высшего профессионального образования. Человек постепенно перестает быть преимущественно объектом воздействия государства, других социальных институтов, обретая права и возможности обустроить свою жизнь так, как считает нужным. Такие социально-культурные перемены – результат новых установок в общественном сознании – на человека как высшую ценность. Эта идея органично вытекает из Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг.

Учитывая отмеченное, можно констатировать насущную необходимость модернизации социально-экономической подготовки студентов вуза. В исследованиях последних лет наметилось несколько направлений решений данной проблемы: систематизация содержания социально-экономических дисциплин учебных планов, способствующих формированию базовых конструктов социально-экономической компетентности обучающихся (В. С. Смолина, Е. А. Жилкина, О. В. Лешер, В. Т. Роков и др.); повышение эффективности подготовки специалистов в новых условиях хозяйствования (М. Н. Весенин, Ю. К. Войнова, К. С. Рогов и др.); дидактическое обеспечение социально-экономических дисциплин базисного учебного плана в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов

и профессиональной компетентности специалистов различных областей (Н. П. Весенин, М. С. Горин, Т. Н. Фортунатов и др.).

Для нашего исследования важное значение имели работы, в которых рассматриваются вопросы: содержания и особенностей компетентностного подхода при подготовке специалистов (М. Т. Волина, Дж. Равен, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.); экономической грамотности социально-экономической компетентности, экономического мышления, экономической культуры (С. П. Гусев, С. А. Шендерова, Ю. В. Пузиенко и др.); взаимодействия производственной и экономической деятельности (Е. А. Жилкина, К. С. Рогов, Н. М. Сомов, А. В. Кореньков, О. Н. Сеницына и др.); профессиональное становление личности (А. Г. Асмолов, В. А. Беловолов, Ю. В. Сенько и др.).

Рассматривая формирование социально-экономической компетентности как сложный и многоаспектный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения, мы считаем необходимым использовать для его исследования такие теоретико-методологические подходы, которые бы обеспечивали организационную комплексность его теоретического построения и практического исполнения, а именно сочетание аксиологического, компетентностного и интегративно-развивающего подходов. Их взаимодополняющее применение позволило, во-первых, осуществить комплексное исследование проблемы формирования социально-экономической компетентности студентов вуза; во-вторых, теоретически обосновать процесс формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов и, в-третьих, выявить условия успешной реализации процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Под аксиологическим подходом понимается принципиальная ориентация исследования, при которой явление рассматривается с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей.

К числу основных аксиологических принципов учёные (Т. И. Бабаева, С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. относят:

- равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможностей открытия в настоящем и будущем;
- равенство людей, прагматизм вместо споров, об основаниях ценностей.

Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиций их ценности для воспитания и развития личности. Роль аксиологического подхода заключается в том, чтобы выявить и обосновать систему необходимых для жизни в современном обществе ценностей и путей их целенаправленного формирования у отдельной личности. Ценности личности проявляются в идеалах, убеждениях, установках, действиях и т.д., которые связаны с духовными, нравственными и социальными ценностями. характеризуя современное состояние аксиологического подхода, следует отметить, что в настоящее время на первое место выдвигается проблема повышения ценности [206, с. 106]. Нахождение механизма, обеспечивающего приращение ценности для обучаемого как для потребителя образовательных услуг, мы видим в том числе в формировании социально-экономической компетентности студентов вуза.

Компетентностный подход основан на традиционном определении компетентного человека как знающего, осведомленного и владеющего определенными умениями. Профессиональная компетентность есть сплав усвоенного ранее социального опыта и знаний в результате практики осуществления профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. С. Розов, Э. Ф. Зеер и др.). Данный подход составляет ориентацию исследования, обеспечивающую изучение и описание педагогического объекта как

явления, в рамках которого осуществляется формирование у личности определенного вида компетентности.

«Компетенции выступают новым типом целеполагания при проектировании образовательных систем. Это, по-существу, знаменует сдвиг от сугубо академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников», - пишет В. И. Байденко, анализируя современные тенденции высшего образования [17, с. 4]. Компетентностный подход в профессиональном образовании связывают с ситуациями применимости в мире труда. Поэтому компетенции охватывают способности личности к непрерывному образованию, готовности познания и отношения (образы поведения), необходимые для выполнения той или иной профессиональной деятельности [17, с. 6].

В большинстве исследований компетенция рассматривается как база для развития и становления компетентности и как результат образовательного процесса, выражающийся в освоении определенной предметной области, умениях и способах деятельности. Компетентность же определяется как владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, проявляющимися в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте. Понятие компетентности включает в себя когнитивную и операционально-технологическую составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Таким образом, оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностной ориентации, профессионально важные личностные и социокультурные качества специалиста. Следовательно, понятие компетентность трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [67, с. 36]. С нашей точки зрения, именно этот подход, ассоциирующийся с более полным пониманием сущности образования, отражает сущность социально-экономической компетентности – цели и результата профессионального образования, акцентирующего внимание на таких его векторах, как социальная активность, инициативность, предприим-

чивость, самостоятельность, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Стратегия создания условий для личностно-профессионального становления будущего специалиста должна формулироваться на современном этапе в качестве ведущей для системы высшего профессионального (в нашем случае – технического) образования. Категория социально-экономическая компетентность выпускника вуза определяется нами как динамически развивающееся интегративное качество личности, характеризующее ее способность осуществлять профессиональные действия на основе полученных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностно-смысловых и социальных ориентаций. Это системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, социокультурных, личностных характеристик и опыта. Оно не сводится ни к отдельным качествам личности или к их сумме, ни к отдельным знаниям, умениям и навыкам, она не только отражает имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, но и позволяет человеку быть профессионально мобильным и в конечном итоге – успешным в профессиональном и социальном плане.

Проведенный анализ исследований в области компетентностного подхода (В.И. Байденко, Ю.В. Варданын, А.В. Хуторской и др.) показал, что результатом его реализации должна стать содержательная характеристика компетентности формируемого вида. Поэтому нами определен компонентный состав социально-экономической компетентности (то есть, конкретизированы составляющие ее знания, умения, профессионально важные личностные качества, опыт практической деятельности), который обоснован и охарактеризован с учетом специфики социально-экономической деятельности, содержания модели современного специалиста и нормативно закрепленных требований к его подготовке.

Интегративно-развивающий подход изучает социально-экономическую компетентность как системную целостность взаимосвязанных компонентов (потребности, прибыль, рентабельность, производство,

здоровье, ответственность перед обществом и др.). Данные качества охватывают все сферы жизнедеятельности личности, отражают структуру профессионально-экономической деятельности, выделяя регуляцию взаимоотношений общества и природы ради сохранения социально-экономического равновесия (А. К. Маркова, Е. М. Павлютенков, И. К. Колаев, Н. К. Чапаев, Л. А. Шипилина). Причем если данные механизмы разрабатываются не только для педагогов, но и педагогами, то в значительной мере исчезает и сама основа для их активного неприятия. Лишь при таком подходе пробуждается и развивается мысль педагога, когда он не просто ставится в положение реципиента готовых знаний или бесстрастного регистратора чужих и, возможно, чуждых ему точек зрения, а активно конструирует собственно педагогическое сознание. Чтобы разрешить данное противоречие, ему нужно будет самому вникнуть в суть педагогических споров, столкнуться с полярными мнениями, сделать выбор в пользу одного из них или же оставить вопрос открытым для себя. Последнее представляется наиболее ценным, так как психологическая неудовлетворенность потребует поиска интегративного средства – ответа, чтобы вернуться в состояние комфортности. Это, естественно, лишь один из приёмов формирования интеграционных ситуаций к научно-педагогической деятельности в ряду многих других, требующих изучения и систематизации. Естественно, что предлагаемая идея требует разрешения ряда проблем интеграционного порядка. Первая из них связана с переосмыслением самого понятия творчества педагогов. Ранее творчество педагогов в целом понималось односторонне, как активное, осмысленное и своевременное внедрение предложенных сверху рекомендаций в практику образовательного учреждения. Диалектический метод познания, в рамках которого выстраивается интеграционный процесс формирования у будущих специалистов социально-экономической компетентности, основным своим требованием выдвигает изучение процессов и явлений объективных обстоятельств. Поэтому ведущей методологической идеей согласно природе исследуемого объекта выступает идея единства развития и целостности материального мира, об-

щеметодологическим средством которого может быть интегративно-развивающий подход [198, с. 123].

Соглашаясь с данным утверждением, принимаем в качестве основополагающего для интегративно-развивающего подхода следующее определение Л. А. Шипилиной – «это комплекс таких избирательно вовлеченных составляющих, у которых взаимоотношения обучающихся принимают характер взаимодействия для получения фокусированного полезного результата» [198, с. 149]. Главной чертой такого подхода является его динамичность, стремление к целостности. Основным признаком выступает свойство интегративности как результат взаимодействия образовательных компонентов.

Интегративно-развивающий подход в нашем исследовании – это реальное воплощение интегративного принципа в высшем профессиональном образовании: совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в организации непрерывного образования для формирования у студентов социально-экономической компетентности. Название данного подхода выражает, по сути, его содержание и основную функцию. Базой интегративно-развивающего подхода, делающей его концептуально единым и непротиворечивым, является исходящая из закономерностей общей методологии исследования система принципов: систематичность и последовательность (отношения: «новый опыт - предшествующий накопленный опыт»), целостность, интегративность, развитие. Согласно Л. А. Шипилиной интегративно-развивающий подход гармонично соединяет в себе возможности решения задач обучения профессиональной деятельности и развития личности профессионала, способного к творческой деятельности реализовать самого себя [198, с.45].

Решение проблемы внутреннего содержания социально-экономической компетентности нами осуществлялось через исследование наполнения содержания профессиональной компетентности. Мы разделяем точку зрения тех авторов (В.А. Адольф, А.С. Белкин, Ю.В. Варданын и др.), которые рассматривают профессиональную компетентность как результат профессио-

нальной подготовки и включают в ее состав знания, умения, профессионально значимые личностные качества и опыт специалиста, необходимые ему для выполнения профессиональных задач.

Различные подходы к пониманию сущности социально-экономической компетентности позволяют увидеть многофакторность данной характеристики специалиста. Социально-экономическая компетентность позволяет:

- постоянно совершенствоваться специалисту в профессиональном плане, так как это личностное образование, направленное на преобразование окружающей действительности ради создания материальных ценностей;

- оценивать результаты деятельности своей и партнеров, так как качество содержит доступные проверке характеристики в реализации органического единства общеобразовательных, развивающих и нравственно-этических воспитательных функций, обеспечивающих формирование социально-экономической компетентности;

- определить личность студента вуза как единство объективной модели образования и субъективных возможностей воспитания интегративного социально-экономического мышления;

- прогнозировать уровень формирования социально-экономической компетентности как результата обучения в вузе и определить пути дальнейшей разработки инструментария для мониторинга качества развития данного феномена.

Таким образом, эти соображения позволяют сформулировать дефиницию социально-экономической компетентности студента вуза – это сложный феномен, состоящий из синтеза социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной компетенций и трактуемая как высокий уровень актуализации системы умственных и личностных качеств, готовности для решения задачи оптимизации интегративных социально-экономических проблем.

Исходя из смысла социально-экономической компетентности, помимо *содержательно-деятельностного* компонента, определяемого степенью вла-

дения выделенными социальными и экономическими компетенциями, ведением активной, успешной и результативной профессиональной деятельности, в ее состав входят *ценностно-мотивационный* (мотивы положительного отношения к предпринимательской деятельности, ценностное отношение к процессу, содержанию и результату предпринимательской деятельности), *когнитивный* (владение системой знаний о предпринимательской деятельности, о рыночных отношениях), *коммуникативный* (готовность и умение представлять результаты своей деятельности, убеждать, умение взаимодействовать в команде) и *рефлексивный* (анализ и оценка результатов своей деятельности) компоненты. Уровни развития компонентов – элементарный, базовый и повышенный – будут отражать *ориентир*ы развития социально-экономической компетентности для разных этапов обучения в высшей школе: бакалавриат – базовый, магистратура – повышенный.

Под формированием социально-экономической компетентности студентов вуза мы понимаем осуществление целенаправленной деятельности педагога и будущего специалиста, в результате которой у последнего происходит систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в функционально-предметной, профессионально-личностной и предметно-ориентированной областях, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность в современных социально-экономических условиях. Следовательно, процесс формирования социально-экономической компетентности будущего специалиста – это деятельность, направленная на овладение студентами социально-экономическими знаниями, умениями, способами деятельности, на выработку личностного отношения выпускника к профессии и к рынку труда, а также развитие способностей к самореализации и саморефлексии. При этом результат формирования будет определяться соотношением в деятельности специалиста социально-психологических, организационно-экономических, коммуникативных компетенций, личностных качеств, творческой самореализацией, предпринимательской активностью и саморефлексии, которая обусловлена бурным ростом

информации, изменением рыночной ситуации и в условиях стремительного развития информационных и коммуникационных технологий невозможна без использования опережающего подхода к образованию. В нашем исследовании мы использовали данный подход для развития у студентов навыков и способностей прогнозирования, анализа, предвидения событий и умения широко использовать их в профессиональной деятельности.

В качестве основных опережающих элементов социально-экономической подготовки мы рассматриваем не конкретные знания и умения, а определенные качества личности, позволяющие самостоятельно осваивать новое содержание и технологии деятельности: развитие общих способностей, склонностей, интересов, способствующих адаптации человека к изменяющейся жизни (Б. М. Бим-Бад); развитие личности обучающихся (А. М. Новиков); способности использовать собственные знания для совершенствования профессиональной деятельности (В. Горшенин); фундаментальные общекультурные знания, обеспечивающие широкий кругозор и активную деятельность в любой сфере (К. К. Колин); развитие творческих способностей, навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем (Л. В. Занина).

Необходимо отметить также, что за рубежом формирование социально-экономической компетентности выпускников также является приоритетным направлением развития высшего профессионального образования. Так, реформы образования в странах Восточной Европы касались технологического введения правовых и социально-экономических стандартов Европейского союза, формирования общеевропейских ценностей. Эти реформы были доведены до конца, и по ряду показателей социально-экономического развития эти страны начали приближаться к лидерам Евросоюза [62, с. 13]. А. С. Запесоцкий, изучая проблемы деятельности институтов социализации в современной России и за рубежом, приходит к выводу, что России ближе путь развития Японии, Китая, Южной Кореи в силу традиций и уклада жизни. Ученый подчеркивает феномен расцвета Республики Корея, при этом причины экономических успехов данной страны уходят в рост национального самосознания ко-

рейцев: коренная модернизация экономики в опоре на традиционные ценности корейского народа [62, с. 14].

Так как формирование социально-экономической компетентности студентов вуза происходит путем определенных общекультурных компетенций, прописанных в федеральных государственных образовательных стандартах, обратимся к исследованию Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. В нем провели опрос среди студентов по оценке ими значимости общекультурных компетенций, обозначенных в стандартах. Компетенцию «использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» указали в качестве основной 65% студентов-правоведов, 75% студентов-экономистов и 80% студентов-дизайнеров. Компетенцию «способность анализировать социально значимые проблемы и процессы» назвали в качестве основной 70% студентов-правоведов, студенты-экономисты оценили профессиональную значимость этой компетенции на том же уровне, а студенты-дизайнеры – значительно ниже (45%). По мнению студентов, эта компетенция в большей степени важна для жизни, поскольку далеко не все социально значимые ситуации могут отражаться в профессиональной деятельности. Компетенция «обладание культурой поведения, готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе» оценивается высоко всеми группами студентов (90-100%). Компетенция «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения» также получила высокую оценку всех студентов применительно к жизненным ситуациям (70-95%) [131, с. 149]. Данные исследования еще раз доказывают актуальность исследуемой нами проблемы.

Наконец, в свете нашего исследования важным представляется рассмотрение профессиональной мобильности как явления и роли в неё социально-экономической компетентности. Известно, что важным компонентом высокой квалификации работника, готового к переменам, подвижности, умеющего планировать собственную систему профессиональной деятельности, служит

профессиональная мобильность, смыслообразующим элементом которой, в свою очередь, является способность к творчеству. Сегодня выпускника, по мнению Т. А. Фугеловой, необходимо готовить к обдуманному поиску вариантов бесчисленных задач, к антистрессовому поведению в любых обстоятельствах, к вероятным изменениям сферы трудовой деятельности. Сегодня профессионалу мало уметь самодисциплинироваться и самоограничиться, нужно научиться выбирать. Но если человек вынужден сменить профессию, перепрофессионализироваться, значит, он должен сделать правильный выбор ценностей, которым будет следовать [185, с. 65].

Успех профессионально мобильной, творческой личности обеспечивают развитое мышление, терпение, рассчитанный риск, умение использовать шанс, способность общаться, знания, опыт, целеполагание, новаторство, упорство и уверенность в себе. В основе успеха лежит целеустремленность, формирование образа желаемого будущего. А для подготовки таких специалистов в техническом университете, по мнению Т. А. Фугеловой, необходимо разумное сочетание технической и гуманитарной составляющих образования. При этом между педагогом и студентом должны возникать отношения взаимообразования и сотворчества [185, с. 70].

Анализ информации, приведенной в данной части диссертационного исследования, позволяет сделать ряд выводов.

1. Исторический анализ развития системы высшего профессионального образования в России и за рубежом показал, что интерес к проблеме профессиональной подготовки мобильного специалиста проявился впервые за рубежом, в России получил развитие в конце прошлого века, претерпел значительное качественное изменение и развился на сегодняшний день в устойчивую систему, в которой определенное место занимает формирование социально-экономической компетентности студента как неотъемлемая часть модели профессиональной подготовки мобильного специалиста.

2. Образование выступает как средство самоориентации взрослого, а способность самостоятельно решать проблемы разного уровня сложности, быст-

ро ориентироваться в рыночном пространстве, готовность и способность приспосабливаться и гибко реагировать на потребности общества - как возможный результат образовательной деятельности и интеграции *личностью* достижений культуры.

3. Социально-экономическая компетентность специалиста - это интегративная профессионально-личностная характеристика личности, выражающаяся в способности и готовности к самостоятельному решению социально-экономических задач, владении экономическим мышлением, признании ценности предпринимательских умений и готовности к самостоятельности и саморазвитию в будущей профессиональной деятельности в условиях современного рынка.

4. Формирование социально-экономической компетентности выпускника вуза в условиях перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему и федеральные государственные образовательные стандарты является одним из ведущих факторов подготовки профессионально-мобильного специалиста. Наиболее эффективно данное формирование возможно на основании аксиологического, компетентностного и интегративно-развивающего подходов.

5. Структура социально-экономической компетентности представляет собой синтез компетенций: социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной, а также предпринимательской активности и самостоятельности. При этом данные компетенции будем трактовать как способность/готовность актуализировать систему умственных и личностных качеств для решения задачи оптимизации интегративных социально-экономических проблем. Сущность социально-экономической компетентности состоит в единстве пяти компонентов: ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного.

1.2 Диагностика формирования социально-экономической компетентности обучающихся в условиях институциональной модернизации высшего образования

Сегодня многие вопросы образовательных учреждений решаются на основе педагогической диагностики [6; 22; 39; 86; 109; 144; 177]. Как верно отмечает Б.С. Гершунский, предметом диагностики является педагогическая информация о состоянии педагогического объекта, тенденциях его развития. внутренних (мотивы, интересы, ценностные ориентации, способности и т.д.) и внешних (социальное окружение, педагогическая среда и т.д.) факторах, влияющих положительно или отрицательно на изменения педагогического явления [40, с. 316].

В нашем случае таковым является процесс развития экономического мышления учащихся колледжа.

На основе полученной информации педагог формулирует цель образовательной деятельности, проектирует педагогический процесс по её достижению, научно обоснованно выбирая содержание, методы, средства и технологии обучения, воспитания и развития личности, повышая, тем самым, качество своей педагогической деятельности. Это отмечают многие учёные С. Т. Барыкин [19], К. Я. Вазина [33], Д. Гласс [40], Н. В. Кузьмина [102; 103], А. Я. Найн [125], Г. Н. Сериков [162], И. Г. Шендрик [195] и др.

Проблема диагностики формирования социально-экономической компетентности студентов вуза актуальна и значима, прежде всего, для преподавателя. Педагогическая диагностика не только выявляет социально-экономический уровень студента, но и создает основу для определения затруднений в его учебе, способствует осознанию и поиску оптимальных путей их преодоления.

Педагогическая диагностика обеспечивает педагогу научный подход к управлению образовательным процессам, организации работы с обучающимися, их развитию и саморазвитию. Предвидение диагностики и особенно самодиагностики и самомониторинга своей учебной деятельности развивает у

обучающихся навыки самоанализа, самооценки и стимулирует его к профессионально-творческому саморазвитию [85, с. 34]. Включение всех субъектов педагогического процесса (педагогов, студентов, руководителей) в самодиагностику и самомониторинг обеспечивает не только осознанный переход личности из режима развития в режим саморегуляции, самокоррекции и саморазвития, но и позволяет перевести образовательное учреждение из режима управления в режим активного самоуправления. Последнее является прекрасным стимулом для формирования социально-экономической компетентности.

Как известно, в любой отрасли научного знания особая роль принадлежит диагностике состояния и качества функционирования сложных систем - диагностике педагогической, психологической, социальной, технической, инженерной, биологической, экономической и т.п.

Термин «педагогическая диагностика» в общепедагогическую систему понятий впервые был введен немецким исследователем проф. К. Ингенкампом в 1968 г., хотя в разные времена, под разными углами зрения педагогами рассматривали вопросы, связанные с педагогической диагностикой и мониторингом [72, с. 8-9]. Лексический анализ слова «диагностика» показывает его образование от двух греческих корней «диа» и «гносиз», что буквально переводится как «различительное познание» или «способный познавать». В переводе с английского языка «diagnoses» означает «поставить диагноз, точное определение, оценка». В словаре русского языка С. И. Ожегова слову, «диагноз» дается трактовка, аналогичная его пониманию в медицине [134, с. 432]. В медицине «диагностика» рассматривается как отрасль науки, изучающей и устанавливающей признаки, принципы и методы распознавания болезней и постановки диагноза. Диагноз - определение существа и особенностей болезни на основе всестороннего исследования больного.

В современной научно-педагогической литературе [15; 40; 43; 60; 72; 75; 85; 107; 116] существует несколько десятков определений термина «педагогическая диагностика». В большинстве своем эти определения даются с точки зрения психологии. В них особое внимание уделяется содержанию пе-

педагогической диагностики как изучению психологических процессов и сформированности личностных качеств диагностируемых. Следует отметить, что обсуждаемый термин не однозначен и в педагогике сложилось два его понимания: как специальной области научно-педагогического знания и как специфической сферы педагогической деятельности.

Активно разрабатываемая в настоящее время проблематика педагогической диагностики систематизируется и оформляется в определенную область научных знаний - теорию педагогической диагностики. Понятие диагностики как области научного знания активно развивает К. Я. Вазина: «Диагностика - наука, направленная на описание и выявление сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью: оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития, разработки рекомендаций, определяемых задачами диагностики» [33, с. 76].

В современной литературе диагностику, как научное направление, определяют следующим образом. Педагогическая диагностика - это наука, изучающая и устанавливающая признаки, методы и принципы, с помощью которых характеризуются состояния педагогических объектов и их отдельных компонентов, прогнозируются тенденции их функционирования и развития [37, с. 211].

Ведущими задачами педагогической диагностики как области научного знания являются:

- выявление оптимальной совокупности непосредственно фиксируемых показателей педагогических объектов;
- конструирование современных и надежных средств для фиксации состояний существенных признаков педагогических объектов;
- разработка алгоритмов и процедур принятия решений по результатам педагогической диагностики;
- подготовка соответствующих методических рекомендаций для положительных пользователей диагностических средств;

- совершенствование имеющихся и разработка новых методов и средств педагогической диагностики;
- разработка принципов педагогической диагностики;
- подготовка работников образования к диагностической деятельности.

Задачи педагогической диагностики тесно связаны с проблемами, которые стоят перед данной областью научно-педагогического знания (в нашем изыскании, - формирование социально-экономической компетентности студентов вуза). В первую очередь, к этим проблемам можно отнести следующие: проблема целеполагания; проблема стандартизации и нормирования; проблема разработки валидных и надежных диагностических средств; этическая проблема; проблема компьютеризации.

В теории педагогической диагностики проблема целеполагания - это одна из центральных проблем, которая рассматривается в двух аспектах: диагностического целеобразования и объективного контроля качества обученности и воспитанности школьника; развития личности в целом [85, с. 110-111]. Проблема диагностического целеобразования высвечивает одну из задач теории педагогической диагностики: педагогическим целям дать операционное определение, то есть определить через вербальные и невербальные действия, поступки и др.

Следующая центральная проблема теории педагогической диагностики — разработка валидных и надежных диагностических средств. Понятия «надежность» и «валидность» основательно разработаны в отечественной и зарубежной теории психологической диагностики (А. Анастази, К. Беннет, А. А. Бодалев, Г. В. Горин, Г. Жиру, П. Клайн, В. В. Столин, М. Эпла и др.) Понятие «валидность» выражает степень, с которой средство, предлагаемое практику, действительно диагностирует то, для чего оно предназначено. Другая характеристика диагностического средства — его надежность, которая показывает устойчивость его применения в практике. Надежность и валидность взаимосвязаны, ибо ненадежное средство не может быть валидным.

Третья центральная проблема теории педагогической диагностики — проблема стандартизации и нормирования. Стандартизация, с одной стороны, предполагает унификацию средств сбора информации, регламентацию условий его применения, процедур сбора информации, с другой — подбор эталона стандартизации (Т. Е. Климова, И. Г. Овчиникова, Е. В. Федченко).

Развитие теории педагогической диагностики высветило и этическую проблему, которая связана с решением следующего вопроса: в какой степени допустимо распространение информации о результатах диагностического обследования обучающегося деятельности преподавателя вуза и других педагогических объектов? В теории педагогической диагностики в качестве формы педагогической этики принято положение: любые результаты педагогической диагностики не должны быть использованы во вред ее субъектов.

Отметим и основные функции, присущие диагностике: информационная, оценочная, управленческая, обслуживание научных исследований [72, с. 110].

Информационная функция. Её суть общеизвестна — получить сведения о состоянии исследуемого педагогического объекта. Педагогическая диагностика выполняет свою функцию обратной связи (информирует о состоянии исследуемого педагогического объекта) только в том случае, если:

- а) цели поставлены диагностично;
- б) субъекты образовательного процесса заинтересованы и активны в получении достоверной диагностической информации.

Оценочная функция педагогической диагностики связана с установлением степени изменения исследуемого педагогического объекта в конкретный момент времени (установление уровня обученности и воспитанности обучающихся на момент диагностики, уровня развития отдельных качеств личности, уровня развития всего коллектива вуза и др.).

Управленческая функция педагогической диагностики. Эта функция рассматривается как компонент контрольной и прогностической функций ор-

ганов образования или отдельно взятого образовательного учреждения. Она широко распространена, но реализуется только на экспертной основе.

Последняя функция педагогической диагностики - обслуживание научно-педагогических исследований. Суть её заключается в следующем. Доказать истинность тех или иных гипотетических предположений невозможно без использования педагогической диагностики. Сегодня, как пишет В. П. Беспалько, немало диагностических методик, позволяющих целостно исследовать различные педагогические объекты или его отдельные компоненты, однако практически каждый ученый стремится разработать собственную методику, адекватную целям исследования [29, с. 82-83].

Ранее, мы уже отмечали, что проблема формирования социально-экономической компетентности студентов вуза является не достаточно разработанной. Это касается, в первую очередь, структуры и логики педагогической деятельности; анализа факторов, влияющих на социально-экономическую компетентность студентов в соответствии с требованиями развивающего рынка. Слабо изучена диагностика причин социально-экономической неподготовленности в современных экономических условиях. Это отмечается в ряде публикаций А. Ф. Аменда [7], Р. Х. Асатулина [12], Н. С. Ивашиной [70], В. В. Костромцовой [94], А. А. Нуритдиновой [133] и др. Мало проводилось исследований по специфике деятельности педагогов по формированию социально-экономической компетентности в современных условиях.

Решение этой задачи обеспечивалось проведением констатирующего эксперимента. Использовались следующие методы: наблюдение, анализ учебно-методической и учебно-планирующей документации, интервьюирование, анкетирование, беседы, изучение деятельности педагогов и обучающихся.

В процессе организации диагностики мы изучили:

- типичные трудности, испытываемые преподавателями вуза в работе со студентами и причины их возникновения;

- наличие правильных представлений у педагогов о структуре и логике социально-экономической компетентности студентов, специфике применения форм и методов учебно-воспитательной работы;

- знание педагогами педагогических условий, при которых обеспечивается эффективное формирование социально-экономической компетентности студентов.

Изучение этих вопросов дало представление о действительном уровне педагогической деятельности по формированию социально-экономической компетентности студентов.

Однако, для этого нужно было установить и фактический уровень формирования социально-экономической компетентности студентов к началу эксперимента.

С этой целью в процессе исследования мы выясняли:

- правильность представлений у обучающихся о процессе формирования социально-экономической компетентности студентов;

- самооценки студентами собственного уровня сформированности социально-экономической компетентности;

- самооценки обучающихся по вопросам об социально-экономических знаниях;

- мотивы проявления экономической готовности или неготовности к формированию социально-экономической компетентности студентов;

- установки и отношение обучающихся к выработке у себя высокого уровня социально-экономической компетентности студентов;

- источники и факторы формирования социально-экономической компетентности студентов.

При этом самооценки обучающихся сравнивались с данными оценок, представленных преподавателями, проводился корреляционный анализ, выявлялись различия в оценках и самооценках. Приведем некоторые показатели сформированности социально-экономической компетентности студентов к началу эксперимента. В соответствии с данными характеристик обучающихся

ся, устных опросов педагогов, результатами наблюдений, анкетирования, большинство студентов имеют довольно смутные представления о том, что такое социально-экономическая компетентность.

Собственный уровень социально-экономической компетентности они не могут оценить достаточно объективно. Рассмотрим данные самооценок понятия социально-экономической компетентности у обучающихся, полученные в начале обучения (табл. 1).

Отметим, прежде всего, крайне низкий уровень представлений у обучающихся о сути социально-экономической компетентности. Только 7% студентов были в состоянии дать правильные ответы, указывая на то, что социально-экономическая компетентность основывается на инициативности, готовности к риску, способности к самостоятельному анализу, предприимчивости, деловитости, настойчивости, уверенности, личной ответственности, контактности, умении решать проблемы и управлять собой, на честности и самоконтроле.

Невозможно быть социально-экономически компетентным, если отсутствует склонность к творческим формам деятельности, непрерывному углублению знаний, коммуникативность, уважение к партнерам. Весьма низок уровень самооценок студентов по вопросам: насколько они себя считают социально-экономически компетентными; насколько стремятся выработать у себя социально-экономическую компетентность; какими качествами должен обладать человек, чтобы проявить такую компетентность.

Только по вопросу: «Для чего Вам необходима социально-экономическая компетентность?» получено наибольшее количество правильных ответов — 21%. Подчеркнем и тот факт, что студенты неодинаково оценивают рассматриваемые качества личности и компетенции. Так, например, 33% из них считают адаптационную мобильность положительным качеством. В то время как почти 67% придерживаются противоположной точки зрения. Причем, указывая на некоторые качества личности как

Таблица 1 - Самооценка студентами по вопросам сформированности социально-экономической компетентности

Вопросы оценивания	Частота ответов, %		
	Правиль- но	Частично правильно	Ошибочно
Что Вы понимаете под социально-экономической компетентностью?	7	11	81
Образованы ли Вы экономически?	12	22	68
Стремитесь ли Вы выработать у себя социально-экономическую компетентность?	21	11	67
Какими компетенциями и качествами должен обладать, чтобы он мог проявить социально-экономическую компетентность?	4	15	81
Какими компетенциями социально-экономической компетентности Вы обладаете?	18	22	60
Для чего необходима Вам социально-экономическая компетентность?	21	39	38
Какие из перечисленных качеств личности Вы считаете наиболее значимыми:			
- адаптационная мобильность;	33		67
- контактность;	49		49
- стрессоустойчивость;	44		54
- доминантность;	34		66
- целеустремленность;	18		82
- самоконтроль, самоанализ, самооценка	23		77
Какие качества необходимы Вам в будущей профессии:			
- адаптационная мобильность;	23		77
- коммуникативность;	40		58
- стрессоустойчивость;	35		63
- доминантность;	24		76
- целеустремленность;	12		88
- самоконтроль, самоанализ, самооценка	16		84
Что Вы понимаете под качествами личности:			
- адаптационная мобильность;	2	11	87
- коммуникативность;	10	22	67
- стрессоустойчивость;	9	23	68
- доминантность;	8	17	75
- целеустремленность;	15	24	61
- самоконтроль, самоанализ, самооценка	8	21	71

положительные, обучающиеся, однако, не всегда считают их необходимыми в своей будущей профессии. Так, 44% называют стрессоустойчивость положительным качеством и лишь 35% отмечают его нужным для будущей профессии. Но, самое интересное на наш взгляд, заключается в том, что некоторые обучающиеся ряд качеств отмечают как положительные или необходимые в будущей профессии, не понимая, что же это за качества. Так, 49% обучающихся считают коммуникативность положительным качеством личности, 40% отмечают его необходимым в своей будущей профессии, но лишь 10% правильно понимают содержание данной компетенции.

Кроме этого, мы уточнили исходное состояние социально-экономических знаний студентов вуза. Для этого им был предложен ряд вопросов. Вопросы были выбраны после анализа реальной экономической ситуации, сложившейся в обществе в новых социально-экономических условиях (табл.2).

Таблица 2 - Самооценка студентов вуза по вопросам владения экономическими знаниями

Вопросы оценивания	Частота ответов, %		
	Правильно	Частично правильно	Ошибочно
Что такое рыночный механизм?	7	18	75
Что Вы понимаете под вертикальной маркетинговой системой?	8	18	74
Необходимо ли осуществлять государственное регулирование рынка?	9	16	75 70
Каким по содержанию бывает предпринимательство?	11	19	70
Что является фундаментом системы предпринимательства?	7	22	71
Каковы факторы развития производства?	8	12	80
Из каких этапов состоит жизненный цикл товара?	11	16	73
Какие факторы конкурентной борьбы являются благоприятными?	23	25	52
В чем состоит сущность закона спроса и предложения?	6	13	81
Какие экономические факторы влияют на процесс принятия решения по ценам?	9	14	77

Результаты опроса показали, что в социально-экономических знаниях студентов вуза имеются значительные пробелы. Отметим, прежде всего, крайне низкий уровень знаний о сути рыночного механизма. Только 7% ответили правильно, отметив, что рыночный механизм - это способ организации рыночного производства со свойственной ему системой рычагов и стимулов, которые периодически совершенствуются. Всего 18% опрошенных дали частично правильные ответы, в которых не полностью указали систему рычагов и стимулов, свойственных рыночному механизму. Остальные же 75% дали ошибочные ответы. Весьма низок уровень самооценок студентов и по вопросам о сути государственного урегулирования, содержании предпринимательства, его фундаменте и формах, факторах производства, сущности закона спроса и предложения, факторах, влияющих на решения по ценам. Практически 3/4 респондентов по большинству поставленных вопросов отвечали неверно. Только по вопросу о благоприятных факторах конкурентной борьбы получено наибольшее количество правильных ответов - 23%. Причем число ошибочных ответов составило - 52%. Хотя и эти данные нельзя считать удовлетворительными.

Наибольшее значение при выборе профессии обучающиеся придают заработку, который отражает оценку вклада каждого из них в повышение эффективности производства и служит важным средством удовлетворения возрастающих потребностей в процессе развития рыночных отношений. Этот вопрос нами тоже изучался. С этой целью обучающимися был предложен комплекс мотивов выбора профессии. Рассмотрим данные самооценок студентов по этому вопросу (табл. 3).

Сильное влияние на студентов вуза оказывает интерес к профессии (58%) и внешняя привлекательность (46%). Такие же мотивы выбора профессии, как её актуальность на рынке и творческий характер труда, в целом проявляются недостаточно и составляют соответственно 21% и 15%.

Таблица 3 - Самооценка обучающихся мотивов выбора профессии

Мотивы выбора профессии	Частота ответов, %
Интерес к приобретаемой профессии в образовательном учреждении	58
Актуальность профессии на современном рынке	21
Творческий характер труда выбираемой профессии	15
Оплата труда по осваиваемой профессии	87
Внешняя привлекательность выбранной профессии	46

Анализ данных табл. 1, 2, 3 показывает, что студенты вуза:

а) не имеют достаточно четких и правильных представлений социально-экономической компетентности;

б) не совсем критично оценивают собственные достоинства, иногда приписывают себе качества, которыми не обладают;

в) некоторые из перечисленных качеств личности и компетенций считают положительными и необходимыми в своей будущей профессии и одновременно не понимают сущности этих качеств и компетенций;

г) не всегда осознанно осуществляют выбор своей будущей профессии;

д) имеют довольно низкий уровень экономических знаний об основах рынка и рыночных отношений.

Отсюда вытекают и требования, которые должны определять содержание деятельности преподавателя вуза в процессе формирования социально-экономической компетентности студентов вуза. К их числу относятся:

а) формирование у студентов правильных представлений о сути социально-экономической компетентности;

б) вооружение системой знаний о структуре социально-экономической компетентности;

в) воспитание качеств и компетенций, входящих в эту структуру;

г) выработка умений анализировать собственный уровень и степень формирования социально-экономической компетентности.

Однако в повседневной практике эти требования соблюдаются явно не достаточно. Обусловлено такое положение тем, что у большей части педагогов нет системных знаний о сути явления, его структуре, да и у значительной части - о законах рынка. Многие правила, которыми они руководствуются при этом, фрагментарны. Это подтверждают исследования Р. Х. Асатулина [12], М. В. Ромм [153], Д. В. Стукалова [173] и др.

Рассмотрим в этой связи материалы, характеризующие представления преподавателей вуза о формировании социально-экономической компетентности студентов вуза. Этот вопрос изучался нами целенаправленно на протяжении ряда лет (табл. 4).

Таблица 4 - Правильность представлений преподавателей вуза о формировании социально-экономической компетентности студентов вуза

Вопросы оценивания	Частота ответов, %		
	Правильно	Частично правильно	Ошибочно
Что такое социально-экономическая компетентность?	21	39	40
Всегда ли Вы проявляете социально-экономическую компетентность?	68	18	14
Какими качествами должен обладать человек, чтобы он мог проявлять социально-экономическую компетентность?	11	61	28
Какие действия необходимо выполнять, чтобы успешно воспитывать у обучающихся социально-экономическую компетентность?	5	25	70
Какие факторы влияют на процесс развития социально-экономической компетентности студентов?	24	49	27
Какие формы работы нужно использовать в процессе формирования социально-экономической компетентности?	39	26	35
Какие методы нужно использовать в процессе формирования социально-экономической компетентности?	13	41	45

Анализ материалов табл. 4 показывает, что полученные данные свидетельствуют: достаточно высокий уровень самооценок по вопросам формирования социально-экономической компетентности проявляется у профессорско-преподавательского состава только в вопросах о том, являются ли они сами экономически образованными и какие формы, методы нужно использовать в процессе обучения. Здесь около 2/3 оценок оказались верными. По остальным же вопросам более 2/3 респондентов либо давали частично правильные ответы, либо вообще неверные. Это свидетельствует о том, что педагоги сами испытывают огромные затруднения в определении правильной системы своих действий. Чтобы понять глубже суть этих сложностей, обратимся к качественному анализу представленных эмпирических данных.

Отметим и то, что только 5% педагогов правильно определяют свои действия по формированию социально-экономической компетентности. Это, как правило, педагоги с большим стажем работы, которые интуитивно приходят к правильным выводам. Остальные оказываются перед большими трудностями, когда им приходится решать подобную задачу. Об этом, в частности, свидетельствует и тот факт, что лишь 11% педагогов правильно понимают те качества, которые характеризуют социально-экономическую компетентность. И лишь 24% педагогов могут определить факторы, влияющие на процесс формирования социально-экономической компетентности.

Из материалов табл. 4 видно, что более 1/2 педагогов допускают ошибочную трактовку понятия социально-экономической компетентности. А 39% определяют его не совсем точно.

Как показали материалы диагностики, вследствие этого возникают многочисленные трудности в процессе формирования социально-экономической компетентности. Рассмотрим их исходя из логики образовательной деятельности.

1. Трудности, связанные с недостаточной изученностью исходного уровня формирования социально-экономической компетентности в начале обучения. Причем, многие преподаватели плохо представляют себе, как

можно комплексно изучить состояние формирования социально-экономической компетентности. К тому же значительная часть и не осознает этой сложности. Таким образом, пользуясь ограниченными знаниями по данной проблеме, такие педагоги часто направляют свои усилия не в том направлении.

2. Трудности, обусловленные тем, что задачи формирования социально-экономической компетентности ставятся одинаково для всех обучающихся, независимо от уровня их экономической «грамотности».

3. Трудности, вызываемые фрагментарностью контроля и анализа формирования социально-экономической компетентности. В основном контроль сводится к контролю посещаемости занятий, успеваемости, выполнения объема самостоятельной работы. А преподавателю необходимо установить ещё и качество деятельности, мотивы студентов, степень настойчивости в преодолении трудностей, реализацию индивидуальных возможностей и так далее. Информация, полученная в результате одностороннего, фрагментарного контрольного анализа, не дает целостных представлений о том, какие педагогические действия нуждаются в коррекции, как их усовершенствовать. Таким образом, многие преподаватели практически не видят, что уже достигнуто, какие недостатки имеются в процессе формирования социально-экономической компетентности и, следовательно, какими путями нужно идти.

4. Трудности, связанные с ограниченностью арсенала форм и методов, используемых в процессе формирования социально-экономической компетентности. Об этом, в частности, свидетельствует и тот факт, что лишь 13% преподавателей могут назвать необходимые методы, используемые в процессе формирования социально-экономической компетентности (табл. 4). Среди перечисленных в основном методы информационного и требовательного характера: индивидуальные беседы, контроль, предъявление требований, обсуждение. Крайне низко используются формы и методы, которые воздействуют на эмоционально-волевую и мотивационную сферу личности:

показ образцов профессиональной и предпринимательской успешности, создание различных ситуаций и организация жизнедеятельности, которые, по существу, должны стать главными. Следовательно, с данным явлением связаны небольшие трудности в деятельности преподавателя. Рассмотрим их более подробно.

Однотипность применяемых форм и методов формирования социально-экономической компетентности, зачастую вызывает у студентов негативизм к педагогическим требованиям. Доминирующая ориентация на методы принуждения снижает эффективность процесса формирования социально-экономической компетентности, так как эти методы обеспечивают временный успех, да и то в основном в условиях жестокого педагогического контроля.

Слабое использование методов, которые направлены на эмоционально-волевое возбуждение обучающихся, переживание значимости социально-экономической компетентности. Редко применяются естественные и созданные специально различные ситуации, содействующие формированию социально-экономической компетентности в условиях рынка и выживаемости. Собеседования, наблюдения и анкетирование показало, что многие педагоги объясняют это отсутствием специальных методик по созданию таких ситуаций. Значительная часть отмечает необходимость специальной профессиональной подготовки по данному вопросу. Это свидетельствует о том, что имеющие место трудности объясняются не только недостатками практики, но и слабой разработанностью теории.

Как уже было сказано в параграфе 1.1., нами выявлены следующие компоненты социально-экономической компетентности: ценностно-мотивационный, когнитивный, содержательно-деятельностный, коммуникативный, рефлексивный. В таблице 5 представлены уровни формирования социально-экономической компетентности покомпонентно.

Для выявления уровня сформированности социально-экономической компетентности в процессе опытно-экспериментальной работы использова-

Таблица 5 - Характеристика уровней формирования социально-экономической компетентности

	Низкий (элементарный)	Средний (базовый)	Высокий
ценностно-мотивационный	наличие предположения, что решение социально-экономических задач пригодится только в вузе; осознание необходимости изучения выделенных дисциплин для решения социально-экономических задач, однако, преобладает внешняя мотивация к предпринимательской деятельности	потребность в решении социально-экономических задач связана с интересом и осознанием важности социально-экономических умений; осознание необходимости изучения выделенных дисциплин для решения социально-экономических проблем	стойкая и осознанная потребность в овладении знаниями для осуществления предпринимательской деятельности, которую считают необходимой как для успешной учебы, так и для успешной дальнейшей профессиональной деятельности
когнитивный	освоение минимального уровня знаний о способах и решении социально-экономических задач; невысокий интеллектуальный потенциал	освоение знаний, являющихся базой для осуществления предпринимательской деятельности; интеллектуальный потенциал не ниже среднего уровня	владение предпринимательской деятельностью; высокий интеллектуальный потенциал
содержательно-деятельностный	сформированность отдельных социально-экономических умений, способность их применения только в стандартных ситуациях (по образцу); непостоянство в проявлении предпринимательской активности и самостоятельности	владение социально-экономическими компетенциями на уровне бакалавриата, способность применения социально-экономических умений в нестандартных учебных ситуациях; проявление чаще повышенной активности, потребность в направляющей поддержке преподавателя	владение социально-экономическими компетенциями на уровне магистратуры, способность применения предпринимательских умений в новых, нестандартных ситуациях; регулярное проявление активности и полной самостоятельности, связанные с большим интересом к проф. деятельности
коммуникативный	готовность сообщать и наглядно представлять информацию; рассуждения логичны, но возможно не хватает уверенной аргументации; готовность быть хорошим исполнителем, работая в команде	Готовность формулировать и аргументировано отстаивать свою позицию; готовность обмениваться информацией, идеями, проблемами и решениями со специалистами и дилетантами; брать на себя ответственность, работая в команде	готовность ясно и недвусмысленно излагать свои выводы и знания, на которые они опираются; на научном уровне обмениваться информацией, идеями, проблемами и решениями; брать на себя ответственность, работая в команде, возглавлять команду
рефлексивный	осознание себя субъектом учебной исследовательской деятельности; чаще завышенная (заниженная) оценка своих способностей и возможностей; анализ и оценка своих возможностей, а также соотнесение результата с поставленной целью бывают затруднительны	осознание себя субъектом исследовательской деятельности; чаще верная оценка своих возможностей при выборе и решении исследовательских задач; владение навыками анализа своей деятельности, способность верно соотносить достигнутые результаты с поставленной целью	осознание себя субъектом исследовательской деятельности; всегда верная оценка своих возможностей при решении исследовательских задач; владение навыками анализа, как своей деятельности, так и исследовательской деятельности других студентов

лись: стандартные методики диагностики уровня самооценки, интеллектуальных и коммуникативных способностей, анализ, оценка, самооценка и взаимооценка исследовательской деятельности студентов и ее продуктов, в том числе при выполнении курсовых и квалификационных работ, а также разработанные нами методики «Мотивы профессиональной деятельности», «Владение общекультурными компетенциями», анкеты для выяснения желаемого уровня обучения.

Оценку уровня сформированности социально-экономической компетентности мы проводили покомпонентно и в целом. В соответствии с принципом соотнесительной значимости при рассмотрении комплексной оценки мы принимали во внимание, что критерии и их показатели не равнозначны между собой по своему значению и влиянию на конечный результат.

Комплексная оценка формирования социально-экономической компетентности определялась по квалиметрическому правилу: $K_{\text{кх}} = (A_1 \cdot K_{\text{цм}} + A_2 \cdot K_{\text{ког}} + A_3 \cdot K_{\text{сод}} + A_4 \cdot K_{\text{ком}} + A_5 \cdot K_{\text{реф}}) / \sum_{i=1}^5 A_i$, где $K_{\text{цм}}, K_{\text{ког}}, K_{\text{сод}}, K_{\text{ком}}, K_{\text{реф}}$ – обобщенные показатели соответствующих критериев формирования социально-экономической компетентности, оцененные по 3-х балльной шкале (1-3), A_i – весовые коэффициенты для показателей формирования социально-экономической компетентности, определяемые экспертами.

Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза. В результате усреднения оценок по выделенным критериям выявлено, что 71% будущих специалистов имеют низкий (элементарный) уровень сформированности социально-экономической компетентности, 21,2% – средний (базовый) уровень, высокий уровень сформированности социально-экономической компетентности продемонстрировали 7,8%, что говорит о необходимости повышения эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов в вузе.

1.3 Педагогические условия формирования социально-экономической компетентности будущих выпускников вуза

Понятие «педагогические условия» является одним из наиболее распространенных в педагогических науках.

В процессе уточнения понятия «педагогические условия» мы опирались на философскую трактовку понятия «условие», которое рассматривается как «категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он не может существовать» [182, с. 442]. Как правило, условия рассматриваются как обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых благоприятствует одним процессам или явлениям и препятствует другим [26, с. 47].

В работах В. И. Андреева [10], А. Я. Найна [125], Н. О. Яковлевой [206] и других исследователей под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач. В соответствии с этим определением к педагогическим условиям можно отнести те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное протекание этого процесса.

По мнению А. М. Новикова, педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [129, с. 76].

Под комплексом педагогических условий образовательного процесса понимается «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» [163, с. 46].

Таким образом, к педагогическим условиям можно отнести те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают наиболее эффективное его протекание.

А. Я. Найдн справедливо, на наш взгляд, полагает, что «... образовательная деятельность должна обеспечиваться целым комплексом организационно – педагогических условий, которые являются структурными компонентами целостной педагогической системы, взаимосвязанными между собой» [125, с. 118].

А В. В. Краевский предполагает в качестве условий, обеспечивающих эффективность процесса достижения образовательных целей рассматривать «концепцию планированного результата образования, отражающей ценностные ориентации учащихся, сопряженные с ценностными ориентирами общества, требованиями к выпускнику и педагогом, готовым и способным ее реализовать; технологии педагогического процесса, которые будут способствовать приведению в действие механизмов, обеспечивающих реализацию концепции планируемого результата образования, придадут структуре образовательного процесса функциональный характер, обеспечит формирование необходимых знаний, умений и навыков, отраженных в содержании образования» [96, с. 9].

Кроме того, условия составляют ту среду, обстановку, в которых явление возникает, существует и развивается. Такая трактовка данной категории, в целом, на наш взгляд, оправданная, требует особого осмысления по отношению к педагогическим явлениям и процессам. Причина в том, что рассмотрение категории «условие» по отношению к понятию «среда» (обстановка) неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для изменения педагогических явлений.

Анализируя работы В. А. Беликова [23], Н. В. Кузьминой [102; 103], А. Я. Найна [125], М. Н. Скаткина [165] мы определили следующее: одни и

те же факторы и явления в образовательном процессе могут выступать в качестве причин и следствия, условий и результатов. Эта двойственность объясняется, как нам представляется, сложностью природы образовательного процесса, наличием в нем диалектических противоречий и взаимопереходов. Есть основания, очевидно, говорить также и о том, что некоторые условия могут выступать и как результат успешной реализации определенных задач.

Широкое внедрение данного понятия в исследованиях педагогов и психологов, вызвали к жизни многочисленные классификации условий:

- объективные и субъективные;
- внутренние и внешние;
- дидактические;
- воспитательные;
- психолого-педагогические;
- организационно – педагогические;
- необходимые и достаточные и др.

С учетом вышеизложенного, мы определяем педагогические условия формирования социально-экономической компетентности студентов вуза как совокупность внешних обстоятельств, мер и средств, с учетом внутренних особенностей личности студентов, необходимых для достижения поставленной цели воспитания и самовоспитания профессионально мобильного специалиста.

Мы полагаем, что совокупность мер должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не способствуют эффективному решению поставленной исследовательской задачи.

Перейдем непосредственно к характеристике каждого из педагогических условий, входящих в комплекс, которые обеспечивают эффективность процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Сформируем положения, которые определили выбор педагогических условий эффективного формирования социально-экономической компетентности студентов вуза:

1) обоснование выбора педагогических условий обусловлено особенностями содержания социально-экономической компетентности студентов вуза;

2) выбор педагогических условий осуществляется из тех педагогических средств, которые ускоряют и улучшают полученный результат, а не являются трудоемкими, замедляющими получение положительного результата и требующими дополнительных усилий со стороны преподавателя;

3) при выборе педагогических условий учитываются особенности высшего профессионального образования и специфика формирования профессионально-мобильных будущих специалистов;

4) для обеспечения эффективности рассматриваемого педагогического явления потребуются комплекс педагогических условий.

Исходя из вышепредставленных положений, анализа психолого-педагогической литературы и опыта работы высших учебных заведений выделены следующие педагогические условия формирования социально-экономической компетентности обучающихся вуза:

а) ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических компетенций на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

б) применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза;

в) использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного

обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Рассмотрим и раскроем каждое из выдвинутых педагогических условий.

Первое педагогическое условие: ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических знаний на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

Сегодня очень много говорится о необходимости обучения в течение всей жизни, о важной роли самообразования, но, к сожалению, вузовские преподаватели за последние десять лет стали в полтора раза больше заниматься проектированием своей деятельности и написанием отчетов и в два раза меньше – непосредственной работой со студентами. При этом студенты самообразованием больше заниматься не стали. В. С. Безрукова пишет о двойственности объекта педагогики – это Человек Воспитывающий и Человек Воспитывающийся. И эту двоичность можно и нужно рассматривать в одном лице. Это обогатит категориальный ряд педагогики за счёт прибавки к воспитанию, образованию, обучению – самовоспитания, самообразования и самообучения. Педагогический процесс движется только во взаимосвязи и взаимодействии этих начал, через что и определяется развитие человека вообще, а не только личности в нём. Первая дихотомия педагогического знания заложена именно здесь. Все эти «само» - идут от человека, изнутри, сталкиваются с внешними факторами влияния, перерабатывая их в свои внутренние свойства. Как это происходит – есть тайна, но именно здесь, на стыке двух начал, начинается рост, переходящий в развитие. Никакая передача опыта, никакие внешние условия, даже самые лучшие, не охватывают воспитания, пока не заработает внутренний механизм их освоения. Перетекание воспитания в самовоспитание и обратно и есть процесс, обеспечивающий формирование, становление человека в этом мире

[22, с. 44]. То есть и формирование социально-экономической компетентности невозможно без подключения механизма самообразования.

При этом на основании анализа трудов Э. Ф. Зеера и др. понятие «готовность к профессиональному саморазвитию», представляется, как способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности [66, с. 76].

В данном же педагогическом условии мы говорим о создании конкурентной образовательной среды наряду с самообразовательной деятельностью студентов вуза.

На формирование конкурентоспособности будущих специалистов большое влияние оказывает среда, в которой происходит становление и развитие личности. Данный тезис нашел свое отражение в используемом нами педагогическом условии, которое вытекает из предположения о том, что если невозможно научиться плавать без водной среды, то невозможно сформировать конкурентоспособность у студентов, не погрузив их в конкурентную образовательную среду.

Термин «конкурентная среда», заимствованный нами из экономики, употребляется достаточно часто, как правило, наряду с такими понятиями, как «конкуренция», «конкурентоспособность». Очевидно, что эти категории неразрывно связаны между собой.

Так, развитие конкуренции на основе создания благоприятной конкурентной среды отражает состояние конкурентоспособности. Однако если экономистами-теоретиками достаточно глубоко изучены и систематизированы такие понятия, как «конкуренция», «конкурентоспособность», определены их сущность и содержание, то конкурентная среда упоминается в экономической литературе зачастую как нечто само собой разумеющееся.

Наиболее распространенная трактовка данной экономической категории рассматривает конкурентную среду, как некую совокупность определенных условий хозяйствования рыночных субъектов, способствующих возникновению и оказывающих влияние на развитие конкуренции между ними. То есть создание конкурентной образовательной среды представляет собой условие, которое, во-первых, обеспечивают развитие конкурентной активности между хозяйствующими субъектами, а посредством этого, во-вторых, способствуют реализации их экономических интересов и приводят к тому или иному результату.

Адаптируя данный тезис относительно педагогической науки, можно сказать, что, создавая конкурентную среду в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе (конкурентную образовательную среду), мы обеспечим развитие конкурентной активности между субъектами образования (студентами), что будет способствовать формированию их профессиональной компетентности и развитию профессионально значимых личностных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту.

Однако необходимо понимать, что конкурентная образовательная среда не направлена на подготовку лидеров. Конкурентная образовательная среда лишь развивает и формирует отдельные, так необходимые любому конкурентоспособному специалисту лидерские качества: целеустремленность, ответственность, коммуникативность, креативность.

Важной особенностью при реализации данного педагогического условия является то, что создаваемая конкурентная образовательная среда должна быть комфортной сферой жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности.

При этом победа в конкурентной борьбе, так же как и проигрыш, становится для студентов определенным событием, что учит их соперничать и состязаться в разных видах деятельности. Если студенты работают в небольших подгруппах, то конкурентная образовательная среда позволяет им

содействовать успеху своей команды и, как следствие, сопереживать с ней результаты, соблюдать правила сосуществования в коллективе.

К тому же конкурентное взаимодействие между студентами поощряет проявление таких важных для конкурентоспособного специалиста качеств, как соревновательность и соперничество, поддерживает сотрудничество между студентами, порождает осознание собственной значимости и сопричастности к общему делу. Главная задача педагога при этом – не позволить соревнованию дегенерировать в грубое соперничество и вовлечение к лидерству любым способом, т.к. признание блага конкуренции не исключает требования, чтобы конкурентная борьба велась с соблюдением правовых и нравственных норм.

Мы разработали план средообразовательных действий, выделив *четыре этапа* формирования конкурентоспособности будущих специалистов в условиях конкурентной образовательной среды: подготовку, осознание, переоценку, действие.

I этап – подготовка студентов к взаимодействию в конкурентной образовательной среде.

Для того чтобы произошло активное включение студентов в условия взаимодействия в конкурентной образовательной среде, необходимо заинтересовать их нужной информацией о продуктивной работе в условиях конкурентной борьбы, увлечь новыми формами работы. На данном этапе у студентов появляется первоначальный интерес к взаимодействию в конкурентной образовательной среде.

II этап – осознание студентами преимуществ работы в конкурентной образовательной среде.

На этом этапе студенты начинают ощущать реальную конкуренцию в условиях конкурентной борьбы, что способствует формированию их конкурентоспособности, осознанию и оцениванию преимущества работы в конкурентной образовательной среде.

III этап – переоценка студентами собственных личностных возможностей.

На данном этапе студенты переоценивают собственные личностные возможности, осознают и оценивают альтернативы нежелательному поведению в конкурентной борьбе. Одновременно с этим продолжают формироваться основополагающие качества их конкурентоспособности.

IV этап – активные действия в конкурентной образовательной среде.

На этот этап переходят те, кто успешно преодолел стадию переоценки. Наиболее эффективен переход на этапе «действие» в том случае, когда у студентов появляется возможность апробировать и закрепить освоенные на занятиях новые способы поведения, применяемые ими в конкурентной образовательной среде для достижения поставленной цели. Благодаря своеобразному повторению действий, более эффективно осуществляется формирование конкурентоспособности будущих специалистов.

Таким образом, формирование конкурентоспособности будущих специалистов в условиях конкурентной образовательной среды происходит постепенно, в процессе прохождения всех вышеизложенных этапов.

Стоит также отметить, что конкурентная образовательная среда создается преподавателем в процессе учебно-воспитательной работы со студентами и состоит из разных форм и методов взаимодействия соревновательного характера.

Наиболее полно этому способствует следующее: конкурсы, балльно-рейтинговая система, дебаты, блиц-игры, проектная деятельность и др. Реализация на практике вышеперечисленных форм и методов взаимодействия позволяет студентам, во-первых, постичь нормы, образцы поведения в процессе соперничества, т.е. правила поведения в процессе конкурентной борьбы; во-вторых, сформировать конкурентоспособность будущих специалистов.

Кратко охарактеризуем каждые представленные формы и методы взаимодействия.

Под *конкурсом*, как правило, понимается соревнование, направленное на определение сильнейшего в той или иной области.

Специфические особенности этого метода обучения позволяют сформировать у будущих специалистов (бакалавров) целеустремленность, ответственность, креативность, т.к. указанные качества необходимы для победы в конкурентной борьбе.

В последнее время в образовательной сфере все чаще используется такой метод, как *дебаты*. Данный метод нашел достойное место и в конкурентной образовательной среде.

Отметим, что создание конкурентной образовательной среды предполагает проведение дебатов формата «Карл Поппер», которые проводятся как соревнование между двумя командами. Одна из команд защищает выдвинутую позицию, а другая отрицает.

Применение этого метода способствует обучению студентов анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими студентами, позволяет видеть многозначность решения большинства проблем.

Важную роль в процессе создания конкурентной образовательной среды мы отводим *блиц-играм*, поскольку в процессе их реализации между обучающимися происходит соперничество за победу в игровом взаимодействии.

Блиц-игры – кратковременное игровое взаимодействие в процессе обучения, направленное на проверку или закрепление знаний. Такие игры в большей степени, чем другие ее виды (ролевые и деловые игры), направлены на формирование конкурентной активности между студентами, что, в свою очередь, способствует формированию их конкурентоспособности.

Проектная деятельность позволяет, сотрудничая студентам друг с другом, проявлять свои знания и умения, формировать профессионально значимые личностные качества, дающие возможность будущим специалистам умело конкурировать с себе подобными. Иначе говоря, специфические условия проектной деятельности способны погружать студентов в конкурентную среду.

Еще одно преимущество метода проектов в рамках рассматриваемого нами условия состоит в том, что при организации проектной деятельности возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа обучающихся, что сокращает риск возникновения конфликтов между соревнующимися студентами.

На рис. 1 представлена схема превращения стандартной задачи в проект. Проблема, (П) дробится на несколько проблемных ситуаций (ПС), далее и проблемы, и проблемные ситуации структурируются с учетом изученного материала ранее, в текущем семестре или с учетом будущего изучения, формулируются гипотезу решения проблем в условиях конкурентной образовательной среды, затем производится формулирование идеи на уровне проекта. Далее с помощью преподавателя производится формирование учебного проекта. Выполняются проекты в зависимости от дисциплины, сложности проектов, уровня сформированности социально-экономической компетентности студентов либо самостоятельно, либо с помощью преподавателя.

Таким образом, сам факт появления проектов в учебной деятельности в целом и использование их в конкурентной образовательной среде в частности следует оценить самым положительным образом, поскольку студентам в ходе работы над проектом приходится соперничать друг с другом за лучшие результаты в работе, тем самым у них появляется возможность проявлять и развивать основополагающие профессионально значимые качества конкурентоспособности.

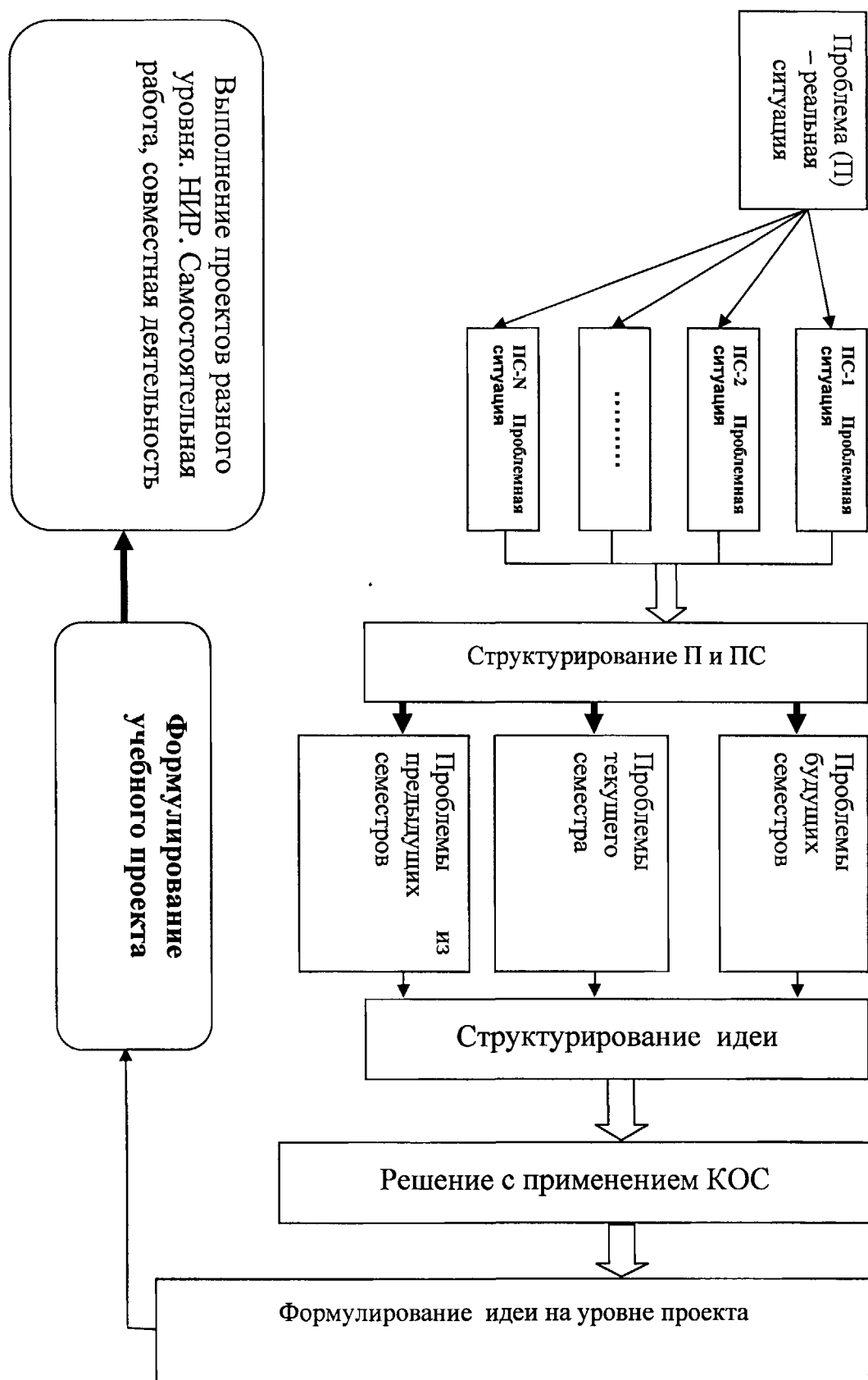


Рис. 1 - Схема превращения стандартной задачи в проект

Конкурентная образовательная среда предполагает также использование *балльно-рейтинговой системы обучения* в процессе формирования конкурентоспособности студентов-бакалавров, поскольку такая система направлена на создание здоровой конкуренции в студенческой среде.

Рейтинг можно рассматривать как способ оценки знаний, умений и навыков и как систему, организующую учебный процесс и активно влияющую на его эффективность.

Алгоритм использования рейтинговой системы обучения выглядит следующим образом:

1) каждое задание, предлагаемое студентам для выполнения, предполагает определенное количество баллов;

2) по результатам выполнения задания преподаватель выставляет соответствующее количество баллов каждому студенту. При невыполнении задания или выполнении задания ненадлежащим образом преподавателем могут быть начислены штрафные баллы;

3) в конце обучения определяется сумма набранных за весь период работы баллов. Студенты с наибольшим количеством баллов могут быть освобождены от итогового зачета.

Балльно-рейтинговая система обучения имеет ряд преимуществ перед традиционной системой обучения, самыми существенными из которых для нашего исследования являются:

- высокий уровень стимулирования учебной работы студентов;
- обеспечение соревновательности, здоровой конкуренции среди студентов;
- повышение уровня активности студентов за счет реализации соревновательных моментов.

При этом рейтинговый контроль осуществляется в соответствии с принципами открытости, объективности и наглядности.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что конкурентная образовательная среда создает здоровую конкуренцию в студенческой среде и тем самым активизирует профессионально значимые личностные качества обучающихся, способствует проявлению имеющихся у них знаний, умений и навыков. При этом формируется новый механизм, который является высокосоревновательным, поддерживает таланты, поощряет проявление конкурентоспособности у будущих специалистов.

Таким образом, организация самообразовательной деятельности и создание конкурентной образовательной среды способствует ориентации образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических компетенций, а также могут стать мощным катализатором при формировании профессиональной мобильности студентов.

Второе педагогическое условие: применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза. На рисунке 2 представлена схема модели программы формирования социально-экономической компетентности студентов. Модель включает в себя цель, блоки: концептуально-методологический, содержательно-методический, блок этапизации реализации программы, критериально-оценочный и уровнево-результативный.

Разработанная нами программа включает теоретический раздел «Социально-экономические основы профессиональной мобильности специалиста» (для студентов II курса), методический раздел – развивающие занятия по направлению «Формирование социально-экономической компетентности студентов вуза» в период изучения дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока (для студентов I-II курсов), практический раздел – тренинг социально-экономической активности будущих специалистов (для студентов III курса).



Рисунок 2 – Схема модели программы формирования социально-экономической компетентности студентов

В рамках рассматриваемой программы мы определили следующие методы формирования социально-экономической компетентности: методы теоретического ознакомления, раскрывающие сущность, содержание системы знаний основ социально-экономической деятельности; методы практического овладения умениями социального взаимодействия и организации коллектива (упражнения по выполнению действий, имитационные игры, ролевые и организационно-деловые игры, решение проблемных ситуаций, метод активного обучения «case-study» на основе проигрывания случаев и ситуаций). В качестве организационных форм мы выделяем: тренинг, групповые и индивидуальные занятия, мультимедиа лекции, олимпиады, научно-практические конференции, самостоятельная работа будущих специалистов, научно-исследовательские проекты.

Среди средств обучения отдельно необходимо выделить портфолио. Традиционное портфолио студентов представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация достижений обучающихся. В эту папку собираются записи, материалы по темам, диски с учебной информацией, презентациями и многое другое, что было наработано в процессе занятий и может понадобиться в будущей профессионально-педагогической деятельности. К тому же разработанные в процессе учебной деятельности портфолио, широко применяемые на рынке труда, могут положительно повлиять на трудоустройство будущего выпускника вуза. Студенты создают портфолио на протяжении всей работы в рамках курса спецкурса.

После каждого занятия курса «Социально-экономические основы профессиональной мобильности специалиста» целесообразно проводить у студентов рефлексию профессионально значимых личностных качеств, необходимых профессионально-мобильному будущему специалисту. Именно с включением механизмов рефлексии процесс формирования социально-экономической компетентности становится более успешным и управляемым.

При этом рефлексия учебной деятельности, принятая в педагогике, будет отличаться от рефлексии, применяемой в процессе формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов. Последняя включает в себя элементы психологической рефлексии.

И, наконец, **третье педагогическое условие:** использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Применение образовательных технологий зависит, как известно, от дидактических и воспитательных целей и задач. Если цели образования не превосходят репродуктивного уровня усвоения, то вполне уместной будет применение традиционной технологии обучения, включающей в себя слушание объяснений преподавателя, работу с учебным пособием, наблюдение за изучаемыми объектами, выполнение практических действий по инструкции и т.п.

Однако если цели образования направлены на формирование опыта поисковой, эвристической деятельности, усвоение основных алгоритмов деятельности, разбор нетиповых производственных ситуаций и т.п.;– то рекомендуется применять модульно-компетентностный подход. Особенности данного подхода заключаются в том, что содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту. Ключевой момент состоит в том, что организация учебного материала формируется в наиболее сжатом и понятном для студента виде. Модули – это автономные организационно-методические блоки по каждому фрагменту структурированного учебного материала. Сильной стороной данного подхода является то, что содержание и объем модулей может варьироваться в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучающихся и от дидактических целей. Обеспечивает обязательную

проработку каждого компонента дидактической системы, четкую последовательность изложения учебного материала и систему оценки и контроля усвоенных знаний, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся. Формы, методы реализации данного подхода: кейс-метод, имитационные игровые и неигровые методы, мозговой штурм, занятия на тренажерах, практикумы (социокультурные, производственные).

Итак, модульно-компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании – это модель организации учебного процесса, в качестве цели обучения в которой выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение структуры и содержания профессионального обучения, отбор обеспечивающего их формирование содержания образования.

На рисунке 3 схематично представлен процесс формирования и контроля требований к результатам обучения (РО) основной образовательной программы (ООП) высшего профессионального образования в виде графа. Вершины графа (обозначены кружочками) моделируют состояние процесса, а дуги – причинно-следственные связи между ними. Процесс – циклический, каждый процесс завершается анализом итоговой государственной аттестации (ИГА), направленный на установление выполнения требований к результатам основной образовательной программы, и выработки управленческих решений, нацеленных на их изменение (на уровень доработки компетентностной модели выпускника (**КМВ**) и ООП в целом. Процесс состоит из следующих этапов: идентификация ожидаемого результата обучения ООП; установление требований к уровню ожидаемого результата обучения ООП; сбор и систематизация сведений о результатах обучения, достигнутых студентами в ходе реализации ООП и подготовки выпускной квалификационной работы (ВКР), а также при защите ВКР.

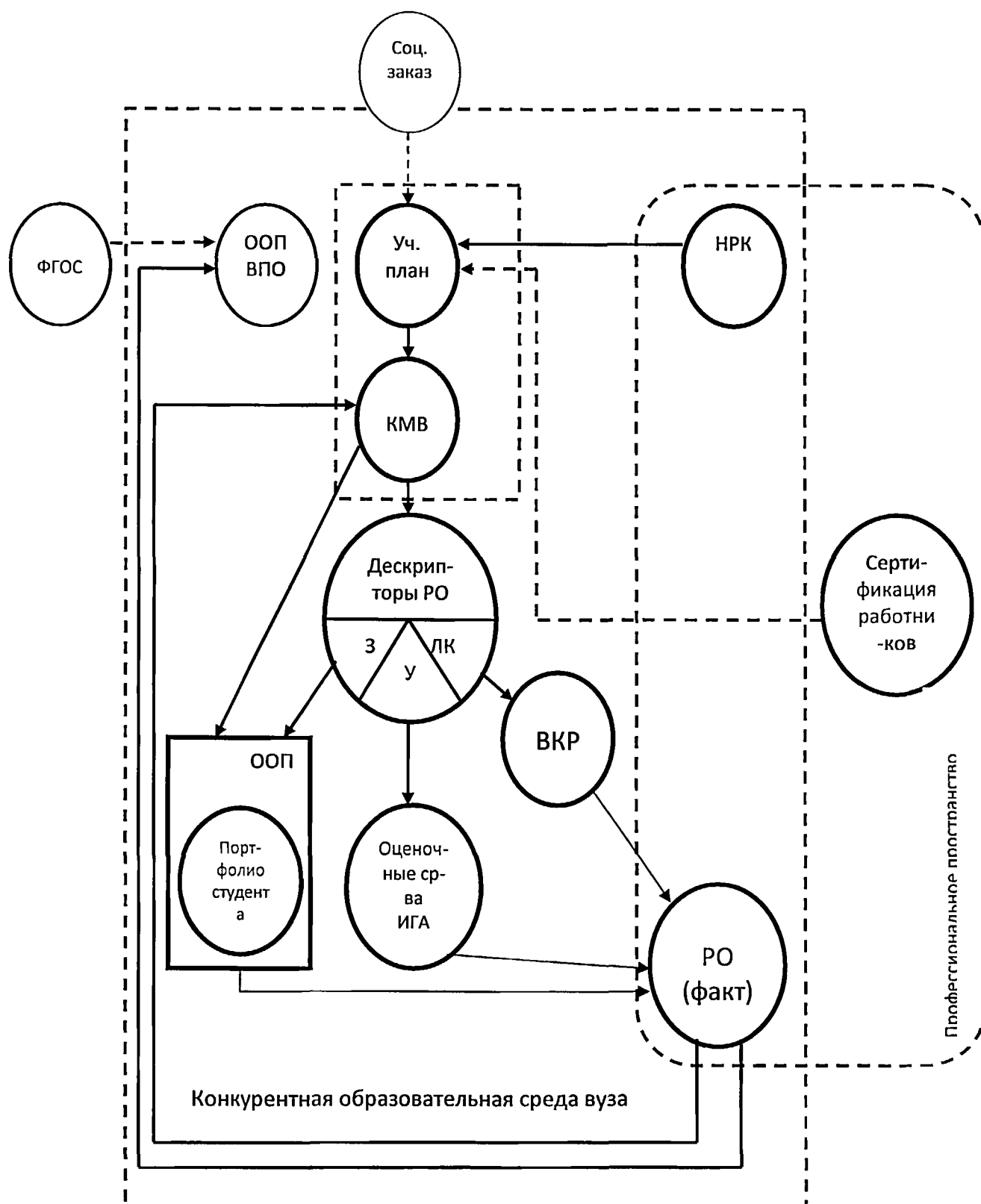


Рис. 3 - Технология формирования и контроля требований к результатам освоения основной образовательной программы на основе компетентностной модели выпускника

Идентификация ожидаемого результата обучения ООП проводится в два этапа. На первом составляется матрица компетенций, в которую включены и компетенции (знания З, умения У и личностные качества ЛК), образующие матрицу компетенций. В ней для соответствующей компетенции выпускника установлены уровни их усвоения. Далее происходит детализация компетенций и разработка компетентностной модели выпускника (КМВ), которая обновляется ежегодно. Требования к ожидаемому результату образования (РО) устанавливаются на следующем этапе формирования компетентностной модели выпускника, с помощью дескрипторов, определяющих уровни знаний З, умений У и личностных качеств ЛК (три компонента компетенций). Количество уровней и их описание должны учитывать опыт разработки подобных дескрипторов в рамках реализации Болонских процессов, Национальной рамки квалификаций (НРК). Для оценивания результатов освоения ООП мы использовали следующие позиции: портфолио с накопленными достижениями студентов в ходе реализации ООП (что описано во втором педагогическом условии); выпускные квалификационные работы ВКР с отзывами рецензентов и руководителей, результаты государственных экзаменов. Таким образом, в рамках технологического и компетентностного подходов в нашем исследовании происходило формирование социально-экономической компетентности в рамках созданной в вузе компетентностной модели выпускника.

Далее перейдем к рассмотрению понятия образовательная технология и её видов.

Обобщив различные подходы к пониманию понятия «технология» применительно к образованию, нам представляется возможным дать следующее определение. Образовательная технология - это способ реализации содержания обучения, представляющий собой целостную систему общепедагогических, дидактических, психологических, технических форм, методов и средств обучения, направленную на достижение учебных

целей и развитие интеллектуальных и профессиональных качеств личности обучающегося. Теоретическая и практическая значимость образовательной технологии состоит в том, что она выступает как еще один системообразующий фактор процесса обучения, обеспечивая его целостность, личностную и социально-экономическую полезность. В результате освобождаются ресурсы для более глубокой и целенаправленной духовной ориентации всего образования.

Остановимся более подробно на образовательных технологиях, которые, на наш взгляд, наиболее эффективны при формировании социально-экономической компетентности студентов вуза: проблемное обучение и модульное обучение.

Проблемное обучение представляет собой подобие научного поиска. Осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию (преподавателем) учебного материала. Требуется особая организация и мастерства педагога в постановке проблемной задачи. Практически не поддается регламентации (поэтому лучше применять фрагментами, которые необходимо вводить обоснованно - при адекватном характере учебного материала). Характерной особенностью является опора на постановку и решение проблемной задачи.

Для поколений нынешних студентов, вступающих в XXI век, решающей сферой приложения жизненных сил оказывается деятельность, направленная на самопознание, осмысление путей и возможностей собственной самореализации. В условиях социально-экономических перемен прямое наследование и копирование социального опыта предшествующих поколений, ставка на пассивное усвоение знаний и навыков, во многом оторванных от реальной действительности и подлинных, жизненных интересов и проблем обучающихся становится, во многом, бесполезной [8, с. 30]. Следовательно, именно проектное обучение становится все более актуальным.

В широком смысле проект сегодня понимается как особый способ постановки и решения проблем. Особый – потому, что не каждая проблема решается проектным способом. Проектный способ решения проблем нужен тогда, когда плохо определен образ желаемого результата и его нужно спроектировать, когда возможно спланировать процесс достижения желаемого результата, когда существует возможность контролировать и регулировать ход спланированных действий. Как и всякое сложное образование, проект состоит из компонентов, качества которых и связи между которыми определяют качество самого проекта. В состав проекта входят: проблема; цели проекта; план действий по достижению целей; механизм контроля и регулирования хода выполнения планов; ресурсное обеспечение проекта; действия, обеспечивающие реализацию проекта; результаты реализации проекта; команда проекта. Таким образом, включить студентов в проектирование значит включить их в деятельность по выявлению и решению проблем в каких-либо сферах социальной действительности или же собственной жизнедеятельности [109, с. 5-6].

Основная положительная характеристика данной технологии предполагает творческое усвоение знаний и способов деятельности студентов при формировании социальной, экономической, общекультурной компетенций. В ходе применения технологии проблемного обучения у студентов опытных групп формировались не только новые знания, умения и навыки, но развивались познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление, активная жизненная позиция и другие личностно значимые качества. При этом преподаватель не сообщал знания в готовом виде, а ставил перед обучаемым задачу (проблему), заинтересовывал, пробуждал у него желание найти способ её разрешения. Ключевым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация. Данные ситуации использовались нами в процессе лекционных и семинарских занятий по дисциплинам блока общегуманитарных и социально-экономических дисциплин. В большей степени это касалось в

разреze нашего исследования дисциплин экономика, социология и политология, менеджмент, маркетинг, основы предпринимательской деятельности.

В свою очередь модульное обучение представляет собой разновидность программированного обучения, сущность которого заключается в том, что содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту. Модульное обучение базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий – ориентировочной основе деятельности. Четкость и определенная логика действий студента, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности пришли в модульное из программированного. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью обучающихся, переходящего в самоуправление. В основе любой обучающей технологии, как правило, лежит определенная психолого-педагогическая теория обучения, степень адекватности которой объективным закономерностям процесса усвоения знаний и предопределяет эффективность соответствующей технологии обучения. Так, например, с конца 50-х годов за рубежом стали распространяться системы программированного обучения на основе ЭВМ, теоретической основой которых послужила бихевиористическая концепция. Наиболее последовательно бихевиористический подход к обучению был реализован Б. Скиннером. В начале 60-х годов мало кто сомневался в том, что ТСО и в их числе ЭВМ займут лидирующее положение в учебном процессе. Но уже десять лет спустя стало ясно, что компьютерные автоматизированные системы не оправдали возложенных на них ожиданий [135, с. 87].

Специфика модульного обучения заключена, прежде всего, в принципах ее построения, а также в способах управления познавательной деятельностью обучающегося. Принцип определяется О. Н. Олейниковой как

руководящая идея, правило, требование к деятельности или поведению, вытекающее из установленных наукой закономерностей. По её мнению, основополагающими для модульного обучения являются следующие принципы: модульность; проблемность; вариативность; паритетность [135, с. 113].

Резюмируя, констатируем, что в технологии модульного обучения понятие модуль является центральным. Анализ определения модуля теоретиками и практиками модульного обучения показывает неоднозначность понимания его сущности. Обобщая множество определений понятий «учебный модуль» применительно к системе профессионального образования (начального, среднего, высшего) все их можно систематизировать по некоторым функциональным признакам. Например, модуль как [135, с. 115]:

- единица учебного плана по специальности, которая представляет набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;
- организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;
- способ интегрированности определенного кванта знаний;
- средство монодисциплинарных связей;
- форма ориентации на профессионально-видовую созидательную деятельность – конечный результат обучения;
- организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

В нашей стране модульное обучение получило развитие в конце 80-х годов благодаря трудам исследователей П. Юцявичене и ее последователей: А. Алексюк, М. А. Анденко, Р. С. Бекиревой, К. Я. Вазиной,

Г. В. Лаврентьева и Н. Б. Лаврентьевой, Э. В. Лузик, М. А. Чошанова и др. Обобщение подходов названных авторов позволяет сказать, что цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной программе, что актуально в свете перехода на ФГОС ВПО.

Таким образом, образовательные технологии формирования социально-экономической компетентности студентов вуза – это целостная модель образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности выпускника, системно определяющая структуру и содержание деятельности обеих сторон этого процесса (преподавателя и студента), имеющая целью достижение высокого уровня социально-экономической компетентности студентов с учётом индивидуальных особенностей его участников. Технологичность формирования социально-экономической компетентности состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым, а именно необходимо:

- детальное описание образовательных целей;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей;
- использование обратной связи с целью корректировки образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость образовательного процесса вне зависимости от мастерства преподавателя;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

Нами сформулированы компетентностные характеристики будущего специалиста в области производственного менеджмента, социального менеджмента, экономики и финансового менеджмента, гражданственности,

здоровьесбережения. Все они являются частью профессиональной модели выпускника технического вуза. В процессе опытно-экспериментальной работы была апробирована методика формирования социально-экономической компетентности студентов технического вуза. Активное использование представленных образовательных технологий осуществлялось при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока. При этом использовались и другие образовательные технологии.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрены и подробно раскрыты педагогические условия формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, показана их взаимосвязь друг с другом. Именно выделенные педагогические условия легли в основу методики формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, которая будет представлена во второй главе диссертационного исследования.

Выводы по теоретической главе исследования

1. Исторический анализ развития системы высшего профессионального образования в России и за рубежом показал, что интерес к проблеме профессиональной подготовки мобильного специалиста проявился впервые за рубежом, в России получил развитие в конце прошлого века, претерпел значительное качественное изменение и развился на сегодняшний день в устойчивую систему, в которой определенное место занимает формирование социально-экономической компетентности студента как неотъемлемая часть модели профессиональной подготовки мобильного специалиста.

2. Образование выступает как средство самоориентации взрослого, а способность самостоятельно решать проблемы разного уровня сложности, быстро ориентироваться в рыночном пространстве, готовность и способность приспосабливаться и гибко реагировать на потребности общества - как возможный результат образовательной деятельности и интеграции *личностью*

достижений культуры.

3. Социально-экономическая компетентность специалиста - это интегративная профессионально-личностная характеристика личности, выражающаяся в способности и готовности к самостоятельному решению социально-экономических задач, владении экономическим мышлением, признании ценности предпринимательских умений и готовности к самостоятельности и саморазвитию в будущей профессиональной деятельности в условиях современного рынка.

4. Формирование социально-экономической компетентности выпускника вуза в условиях перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему и федеральные государственные образовательные стандарты является одним из ведущих факторов подготовки профессионально-мобильного специалиста. Наиболее эффективно данное формирование возможно на основании аксиологического, компетентностного и интегративно-развивающего подходов.

5. Структура социально-экономической компетентности представляет собой синтез компетенций: социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной, а также предпринимательской активности и самостоятельности. При этом данные компетенции будем трактовать как способность/готовность актуализировать систему умственных и личностных качеств для решения задачи оптимизации интегративных социально-экономических проблем. Сущность социально-экономической компетентности состоит в единстве пяти компонентов: ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного.

6. Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза. В результате усреднения оценок по выделенным критериям выявлено, что 71% будущих специалистов имеют низкий (элементарный) уровень сформированности социально-

экономической компетентности, 21,2% – средний (базовый) уровень, повышенный уровень сформированности социально-экономической компетентности продемонстрировали 7,8%, что говорит о необходимости повышения эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов в вузе.

7. Педагогические условия формирования социально-экономической компетентности студентов вуза определяются нами как совокупность внешних обстоятельств, мер и средств, с учетом внутренних особенностей личности студентов, необходимых для достижения поставленной цели воспитания и самовоспитания профессионально мобильного специалиста.

8. В исследовании выделены следующие педагогические условия формирования социально-экономической компетентности обучающихся вуза:

а) ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических знаний на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

б) применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза;

в) использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Этапы и содержание технологической характеристики органи- зации опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе раскрываются организационно-педагогические основы опытно-экспериментальной работы (цели, этапы и база эксперимента, задачи, виды эксперимента, принципы, методы, критерии и показатели оценки эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, доказательство статистической вероятности выдвинутой гипотезы исследования).

Основной целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающего повышение эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

В опытно-экспериментальной работе были сформулированы и поставлены следующие задачи:

- выяснить состояние проблемы в реальной педагогической практике;
- экспериментально проверить правильность наших предположений о путях и средствах решения исследуемой проблемы;
- обобщить, интерпретировать и оформить результаты опытно-экспериментальной работы;
- на основе результатов опытно-экспериментальной работы разработать, апробировать и внедрить методические рекомендации по повышению эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Опытно-экспериментальная работа по повышению эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза включала в себя три этапа.

Организационно-прогностический этап, который состоял из выполнения следующих процедур:

- уточнение проблемы, цели и задач опытно-экспериментальной работы;
- выбор объекта, предмета опытно-экспериментальной работы и теоретическое обоснование ее проведения;
- формирование гипотетических положений самой опытно-экспериментальной работы;
- определение критериев, показателей и способов проведения опытно-экспериментальной работы.

Содержательно-процессуальный этап, который связан с выполнением следующих процедур:

- отбор содержания опытно-экспериментальной работы;
- проведение эксперимента по определению и проверке комплекса педагогических условий повышения эффективности формирования социально-экономической компетентности студентов вуза;
- сбор и накопление необходимой информации.

Аналитико-корректирующий этап, который включал в себя:

- анализ полученной экспериментальной фактологии;
- сверку аналитического материала с целью, задачами и гипотезой исследования;
- коррекцию всей опытно-экспериментальной работы по формированию социально-экономической компетентности студентов вуза;
- сбор и обсуждение посткоррекционного материала по проблеме исследования;
- статистическую обработку результатов эксперимента, составление таблиц, рисунков, гистограмм и др.;
- осмысление и аналитическое изложение материалов и выводов диссертационной работы.

В процессе исследования использовались следующие виды опытно-экспериментальной работы: констатирующий и формирующий эксперименты.

Констатирующий эксперимент позволил нам установить степень состояния проблемы в реальной педагогической практике, в том числе выяснить реальное состояние готовности преподавателей вуза к внутренним и внешним изменениям в работе со студентами (к внешним изменениям относятся теоретическая и методологическая подготовка преподавателя, его педагогическое мастерство; к внутренним изменениям относятся психолого-педагогическая подготовка преподавателя, то есть взаимосвязь интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер его личности); процессов формирования профессионально-значимых ценностных ориентаций студентов; разработки и реализации программы формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Особое внимание было уделено установлению исходного уровня формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, ибо достоверность исходных данных во многом определяют итоговые результаты эксперимента.

Формирующий эксперимент позволил проверить правильность наших предположений о путях и средствах решения исследуемой проблемы, осуществить их коррекцию и уточнение.

Эксперимент имел лонгитюдный характер, поскольку требовалось отслеживание длительного процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза за весь период их обучения.

Анализ педагогической литературы [15; 40; 60; 75; 86] привел нас к выводу, что независимо от содержания опытно-экспериментальной работы существуют общие принципы ее организации. Именно ими мы руководствовались в ходе нашего исследования. К таким принципам, например, вслед за Ю. К. Бабанским [15, с. 51] мы отнесли следующие:

- экспериментальное исследование должно опираться на методологически обоснованную гипотезу;
- эксперимент должен носить вариативный характер, что делает выводы доказательными;
- обязательная нейтрализация независимых переменных, чтобы они не влияли на зависимые переменные;
- эксперимент должен строиться на объективной основе.

А при использовании принципов осуществления экспериментальной работы, мы учитывали в том числе мнение М. Н. Скаткина, который отмечал: «Из ряда возможных вариантов эксперимента следует выбрать наиболее информативный, дающий всестороннее представление об исследуемом явлении, наиболее валидный, наиболее репрезентативный с точки зрения выборки объектов изучения, отражающих типичность явлений, наименее продолжительный, менее трудоемкий, при сохранении его результатов» [165, с. 46].

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие основные методы, которые обеспечили репрезентативность полученных материалов: беседа, наблюдение, метод экспертных оценок, анкетирование, интервьюирование.

Беседа – метод сбора фактов в процессе личного общения по специально составленной программе. Методы беседы с педагогами, руководителями, студентами, работодателями применялись нами так же в соответствии с рекомендациями [75, с.35]:

- 1) при первоначальном знакомстве, когда начиналось исследование;
- 2) при необходимости получения дополнительных данных к результатам исследований, полученных другими методами;
- 3) при изучении других сторон исследования, не охваченных в процессе исследования иными методами.

Наблюдение – это целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которых фиксируются наблюдением. В нашей опытно-экспериментальной работе задействованы самые разнообразные виды

наблюдений, основанные на классификационных признаках, разработанных Э. Б. Кайновой [75]. При этом выбор того или иного вида наблюдения обуславливался, прежде всего, полезностью результата.

Метод экспертных оценок – анализ независимыми экспертами тех или иных явлений в ходе эксперимента. Выделенные экспериментальные параметры положены в основу «листа экспертных оценок».

Анкетирование – метод сбора исследуемых данных, основанный на опросе респондентов с помощью анкет. Анкета – это объединенная единым исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик предмета анализа. При формулировке вопросов наших анкет мы использовали основные требования, выдвинутые Э. Б. Кайновой [75].

В нашем изыскании был широко использован метод интервьюирования. В процессе подготовки к интервьюированию респондентов мы придерживались следующих требований:

- вопросы подбирались таким образом, чтобы исключить возможность их неоднозначного толкования. Вместе с тем, существовала возможность упрощения вопросов, что сузило бы область возможных альтернатив ответа респондента, по сути, навязываясь их выбор;
- вначале задавались наиболее сложные и общие вопросы, а затем более простые и частные;
- вопросы были логически взаимосвязаны, каждый вопрос направлялся на уяснение всей проблемы в целом;
- корреспонденту было необходимо расположить к себе собеседника, всячески подчеркивая значимость его роли и ценность его ответов для научного исследования;
- учет влияния ситуации интервью (выбор места, обстановки и времени).

Надежность и валидность полученных диагностических данных обеспечивались:

- во-первых, использованием наряду с другими методами диагностики стандартизированных психологических опросников и тестов;
- во-вторых, сочетанием различных методов диагностики и полученным соответствием между показаниями опросника и наиболее важными признаками поведения (логическая валидность);
- в-третьих, репрезентативностью полученных экспериментальных данных.

В ходе опытно-экспериментальной работы на различных стадиях использовались разнообразные диагностические методики: тест Кэттелла, тест К. Г. Юнга, модифицированная анкета Т. И. Шамовой, ориентационная анкета (В. Смекала-М. Кучера), опросник рефлексивности (А. В. Карпова), опросник SACS Г. Хобфолла, опросник К. У. Томаса, опросник Д. Роттера, диагностическая методика А. Н. Пейсахова, диагностическая методика Т. В. Пелевиной и другие.

В заключение отметим, что использование вышеперечисленных принципов, методов и приемов осуществления опытно-экспериментальной работы позволило нам получить информативное, всесторонне валидное представление об исследуемой проблеме, отражающее типичность явления.

Оценка результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась нами в соответствии с традиционным вариативным подходом путем сравнения и последующей проверки результатов, полученных по двум независимым методикам измерения – эталонной и экспериментальной. Подобный подход согласуется с позицией ряда ученых: Ю. К. Бабанского [15], В. И. Загвязинского [60], В. В. Краевского [96].

При этом в качестве зависимой переменной избирался достигнутый уровень формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Констатирующий и формирующий эксперименты осуществлялись на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Уральского государственного университета физической культуры.

Для целей исследования в качестве экспериментальной базы были выбраны вузы, имеющие равные условия с точки зрения формирования социально-экономической компетентности студентов: они имеют государственную аккредитацию, находятся на одинаковых стадиях внедрения ФГОС ВПО, функционируют в равных социально-экономических условиях Уральского региона. Их комплектование студентами, преподавательскими кадрами осуществлялась еще до начала опытно-экспериментальной работы, они функционируют длительное время, что исключает субъективное влияние исследователя на полученные результаты

Экспериментальная работа проводилась в период с 2009 по 2012 г. на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Уральского государственного университета физической культуры, не нарушая естественного хода образовательного процесса. В исследовании была задействована 1 контрольная группа и 3 экспериментальные группы, что в совокупности составило 186 студентов 1-2 курсов, обучающихся по различным направлениям. Для осуществления экспериментальной работы были отобраны группы, идентичные по возрасту и половому составу, что признается наиболее оптимальным в педагогических исследованиях.

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) реализовалось первое педагогическое условие; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) формирование производилось на фоне второго и третьего педагогического условия; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) реализовывались все разработанные педагогические условия. В контрольной группе (КГ) занятия со студентами проходили с применением отдельных элементов программы формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

В целях повышения объективности проводимого исследования была сформирована группа экспертов, в задачу которой входила проверка результатов, полученных в ходе экспериментальной работы. Экспертная группа состояла из профессорско-преподавательского состава Магнитогорского госу-

дарственного технического университета им. Г. И. Носова. При выборе экспертов были соблюдены основные условия реализации экспертного метода: достаточное количество экспертов, компетентность экспертов в отношении изучаемой проблемы, независимость суждений экспертов, объективность экспертов.

На формирование социально-экономической компетентности студентов вуза влияет много факторов. Чем сложнее организация и внешняя обстановка, тем больше таких факторов, тем сложнее их взаимодействие и взаимосвязь. Влияние огромного числа факторов естественно затрудняет измерение формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, сложно выделить в чистом виде результаты интенсифицирующего воздействия, а это приводит к сложности определения непосредственных измерителей. Поэтому при оценке формирования социально-экономической компетентности студентов вуза важно точно определить критерии и их показатели.

В рамках данного исследования критерий рассматривается как признак, на основании которого производится классификация изменений произошедших в результатах формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, и оценка этих изменений. Показатель же определяется как характеристика какого-либо аспекта критерия оценки формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Определяя критерии для целей исследования, мы исходили из того, что они должны строиться на основе изменений уровня формирования социально-экономической компетентности студентов вуза. Поскольку невозможно найти критерий, который интегральным образом позволил бы измерить этот многомерный феномен, то очевидно, что нужен комплекс критериев и показателей формирования социально-экономической компетентности студентов вуза. Этот комплекс в совокупности должен представлять собой систему.

Исходя из этого, были выделены следующие критерии формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, используемые в опытно-экспериментальной работе:

- критерий когнитивный;
- критерий операциональный;
- критерий личностный.

Выделенные критерии отражают статистику и динамику формирования социально-экономической компетентности студентов вуза. Они позволяют охарактеризовать изменения не только в конечных результатах процесса, но детерминанту и сам процесс достижения этих результатов. Следовательно, правомерно утверждать о системности, необходимости и достаточности разработанных в настоящем исследовании критериев. Система разработанных критериев определяет показатели и комплекс диагностических средств, с помощью которых возможно получить данные, необходимые для характеристики каждого критерия.

Показатели приведенных критериев формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, а также основные методы и методики диагностики покажем в таблице 6.

Таблица 6 – Критерии и показатели формирования социально-экономической компетентности студентов вуза

Критерии	Показатели	Основные методики
Когнитивный критерий	Организационно-экономические, социально-психологические, мета-предметные знания	Тестирование, поэлементный анализ, методика «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» (В. И. Андреев), технология В. П. Беспалько
Операциональный критерий	Организационно-экономические, социально-психологические, мета-предметные умения	Тест оценки коммуникативных умений, тест оценки общего уровня общительности (В. Д. Ряховский), оценка практических заданий, проектов, пооперационный анализ и др.
Личностный критерий	Профессионально значимые качества (работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, мобильность, рефлексивность, коммуникативность)	Анкетирование (анкета «Оценка адаптивности, предприимчивости, бережливости»), методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) и др.

Каждый показатель оценивался по трехуровневой шкале, путём усреднения полученных оценок определялся общий уровень социально-экономической компетентности: низкий, средний, высокий. Переход участника эксперимента по более высокий уровень сформированности социально-экономической компетентности являлся основным критерием эффективности и достаточности выделенных педагогических условий.

Достоверность получаемых в эксперименте данных зависит от правильного подбора методов математической обработки материалов. В нашем исследовании мы использовали следующие методы.

Для установления неравномерных интервалов группировок данных распределения совокупности исследуемых субъектов по уровням использовалась методика, разработанная А. А. Кыверялгом [107].

Согласно данной методике, средний уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок баллов.

Тогда оценка из интервала от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ позволяет говорить о низком уровне, а о высоком свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных результатов. Исходя из данной методики, уровни той или иной характеристики определялись нами следующими интервалами:

100-75% – высокий; 74-25% – средний; ниже 25% – низкий.

Метод соотношения, который позволяет произвести оценку результатов эксперимента в целом, а также каждого показателя в частности, по процентному соотношению оценок в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы.

Непараметрический критерий «хи-квадрат», которым мы воспользовались для доказательства гипотезы эксперимента. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет нам не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительного вычисления параметров распределения, поэтому его применение к порядковым показателям, каковыми являются выделенные нами уровни, позволяет с доста-

точной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования. Критерий χ^2 вычислялся по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

где, N_1 – количество испытуемых экспериментальной группы;

N_2 – количество испытуемых контрольной группы;

O_{1i} – количество испытуемых экспериментальной группы на i -том уровне;

O_{2i} – количество испытуемых контрольной группы на i -том уровне;

C – количество уровней (« i »).

Данной формулой мы пользовались только в том случае, если на каждом уровне находилось не менее пяти испытуемых. В противном случае мы объединяли уровни, а критерий χ^2 рассчитывали по формуле:

$$\chi^2 = \frac{N(O_{11}O_{22} - O_{12}O_{21})^2}{N_1 N_2 (O_{11} + O_{21})(O_{12} + O_{22})^2},$$

где, N – общее количество испытуемых;

N_1 – количество испытуемых экспериментальной группы;

N_2 – количество испытуемых контрольной группы;

O_{11}, O_{21} – количество испытуемых экспериментальной и контрольной групп на низком уровне;

O_{12}, O_{22} – количество испытуемых экспериментальной и контрольной групп на высоком уровне;

Кроме того, для повышения эффективности обработки материалов исследования использовались компьютерные программы среды Windows.

Представленная система, безусловно, носит общий характер, и поэтому ее использование в практике должно осуществляться с учетом конкретных условий в конкретном вузе.

Результаты диагностики исходного уровня социально-экономической компетентности по когнитивному и операциональному критерию показали, что все группы находятся примерно на одинаковом уровне (табл. 7).

Таблица 7 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности (нулевой срез)

Группа	Кол-во студентов (чел.)	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	28	12	43	14	50	2	7
ЭГ-1	26	15	58	10	38	1	4
ЭГ-2	25	15	60	10	40	0	0
ЭГ-3	27	14	52	13	48	0	0

Данные таблицы свидетельствуют, что студенты обладают преимущественно низким уровнем сформированности социально-экономических знаний и умений.

Так, от 43 до 60 % исследуемых студентов обладают низким уровнем сформированности социально-экономических знаний и умений. От 38 до 50 % студентов имеют средний уровень и лишь 4–7 % испытуемых студентов двух групп (КГ, ЭГ-1) обладают высоким уровнем сформированности сформированности социально-экономических знаний и умений. Использование методов беседы и наблюдения подтвердило полученные результаты.

Осуществив диагностику уровня сформированности социально-экономических знаний и умений исследуемых студентов и подтвердив полученные данные в ходе беседы и наблюдения, мы сочли необходимым перейти к диагностике их профессионально значимых личностных качеств (табл. 8).

Таблица 8 - Результаты сформированности личностных качеств студентов вуза (нулевой срез)

Группа	Кол-во студентов (чел.)	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	28	7	25	18	64	3	11
ЭГ-1	26	7	27	15	58	4	15
ЭГ-2	25	8	32	14	56	3	12
ЭГ-3	27	9	33	15	56	3	11

Выявим среднее значение по полученным показателям.

Так, от 25 до 33 % студентов имеют низкий уровень сформированности личностных качеств, от 56 до 64 % студентов вуза обладают средним уровнем, от 11 до 15 % студентов имеют высокий уровень сформированности личностных качеств.

Беседа и наблюдение подтвердили полученные результаты. Студенты не всегда умеют четко ставить цели и преодолевать возникшие препятствия, периодически нуждаются в руководстве, не всегда готовы нести ответственность за свои поступки. Студентам сложно устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении. Они избирательно проявляют творческий подход к выполнению работы. У большинства студентов профессиональные намерения либо совсем не выражены, либо имеют неявно выраженный характер, никто из исследуемых студентов не имеет ярко выраженной направленности на осуществление предпринимательской деятельности. Интерес к выбранной профессии также не развит, что выражено в отсутствии желания приобретать знания, умения и навыки в данной сфере. Студенты подтвердили и то, что не владеют навыками применения их на практике.

Общая оценка сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза представлена в таблице (табл. 9).

Таблица 9 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза (нулевой срез), %

Группа	Уровень		
	низкий	средний	высокий
КГ	34	57	9
ЭГ-1	43	48	9
ЭГ-2	46	48	6
ЭГ-3	43	52	5

Данные таблицы свидетельствуют, что от 34 до 46 % студентов находятся на низком уровне сформированности социально-экономической компе-

тентности, от 48 до 57 % – на среднем уровне, от 5 до 9 % студентов находятся на высоком уровне.

Анализируя уровень сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза, мы провели попарное сравнение экспериментальных и контрольной группы для определения их однородности. Для этого выбран непараметрический критерий хи-квадрат (χ^2). Расчет проводился с помощью компьютерной статистической программы и представлен в таблице (табл. 10).

Таблица 10 - Эмпирическое значение χ^2 для сравниваемых групп

Сравниваемые группы	Полученное значение χ^2	Табличное значение χ^2
КГ и ЭГ-1	0,339	5,991
КГ и ЭГ-2	1,430	
КГ и ЭГ-3	0,481	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,710	
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,183	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,292	

В таблице 10 показано, что различия между показателями в исследуемых группах практически отсутствуют, значит, мы можем утверждать, что уровень сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза приблизительно одинаков и данные группы можно сравнивать между собой. Этот факт наглядно проиллюстрирован на следующей диаграмме (рис. 4).

Таким образом, анализ результатов нулевого среза привел нас к выводу, что у большинства студентов социально-экономическая компетентность сформирована недостаточно.

На основании полученных данных нами совместно с экспертами было выдвинуто предположение о том, что преимущественно средний уровень социально-экономической компетентности студентов вуза связан с отсутствием

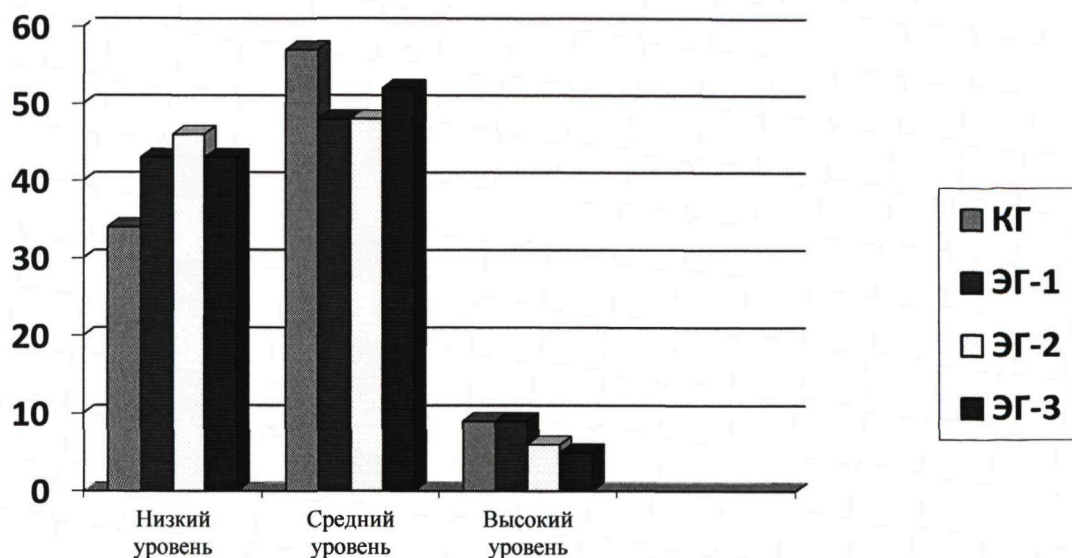


Рис. 4 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза (нулевой срез), %

целенаправленной деятельности по формированию социально-экономической компетентности и развитию личностных качеств обучающихся.

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что: 1) группы, участвующие в экспериментальной работе, имеют выровненные начальные параметры; 2) участники экспериментальной работы демонстрируют недостаточный уровень проявления показателей по каждому критерию, что обусловлено в значительной степени отсутствием комплекса педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студентов. На основании полученных данных сделан вывод о том, что для успешного развития профессиональной мобильности студентов необходимо обеспечить формирование социально-экономической компетентности, определяемое содержанием специально созданной методики. С этой целью был организован формирующий этап экспериментальной работы, который подробно представлен в следующем параграфе.

2.2 Методика формирования социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности

В данном параграфе раскрывается методика формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, которая была реализована в процессе формирующего эксперимента. При проведении формирующего этапа соблюдались соответствующие таким работам требования: формулировка цели и задач, обоснование экспериментальных переменных, определение их содержания, характеристика мероприятий по контролю за ходом экспериментальной работы, определение состава экспертов, знакомых с методикой оценки профессиональных и социально-экономических компетенций студентов. Это обеспечило чистоту проведения экспериментальной работы

Проведение всех мероприятий осуществлялось с учетом организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов социально-экономической компетентности на основе модернизации содержания и обеспечения вариативной части ФГОС ВПО.

Термин «методика» означает совокупность конкретных приемов, способов, средств целесообразного проведения какой-либо работы. Изучая разные формы взаимодействия воспитания и обучения, методика разрабатывает и содержит определенные системы воспитательных и обучающих воздействий, которые реализуются в содержании обучения и воспитания, в методах и средствах. Таким образом, в данном параграфе описываются конкретные приемы, способы и средства формирования совокупности компетенций, характеристик, которые образуют социально-экономическую компетентность будущего специалиста.

Прежде чем перейти к описанию методики формирования социально-экономической компетентности студентов вуза, хотелось бы остановиться на профессиональной мобильности, поскольку именно для данного феномена и проводится наше целенаправленное формирование социально-экономической компетентности. Профессиональная мобильность, будучи

многомерным конструктом, является предметом исследования социологов, экономистов, психологов, и наконец, педагогов. Экономисты рассматривают её как движение трудоспособного населения в социально-экономическом пространстве, социологи – как перемещения людей в социальных слоях общества, психологи – как готовность к перестройке структуры личности и адаптации к новым условиям жизнедеятельности, педагоги – как способность к освоению новой техники и профессиональной деятельности.

В самом общем виде профессиональная мобильность характеризует готовность и способность работника к социально-психологическим и функционально-статусным изменениям, а точнее – к инновационным преобразованиям себя и окружающего социума. Очевидно, что развитие этого качества у будущих специалистов является одной из важных задач профессиональной школы. Традиционно профессиональная мобильность понимается как один из видов социальной мобильности (наряду с экономической, политической, семейной, территориальной, религиозной и пр.). Она гораздо шире трудовой мобильности, но уже социально-профессиональной, которая помимо профессиональной составляющей включает межличностные отношения между профессиональными группами, официально организованными и стихийно возникшими профессиональными структурами.

Сущность профессиональной мобильности человека на философском уровне анализировали Б. С. Гершунский, Л. А. Сорокина, И. Пригожин, И. Т. Фролов и др.; на социологическом – Т. Л. Аракелова, И. В. Василенко, Г. Е. зборовский, И. Л. Смирнова и др. На педагогическом уровне профессиональную мобильность исследовали Л. А. Амирова, Т. М. Большакова, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Ю. И. Капиновский и др. Работы психологов (Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова и др.) посвящены рассмотрению этого феномена в контексте профессионального становления личности.

В контексте нашего исследования оправданно говорить о профессиональной мобильности как интегративной целостной характеристике субъекта

деятельности, обеспечивающей гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних по отношению к профессии). Такая мобильность проявляется, например, в смене профессии, профессионального статуса, должности, повышении квалификации, поддержании эффективных межличностных отношений в профессиональной среде, что невозможно без высокого уровня социально-экономической компетентности.

При проектировании основных образовательных программ компетенции и результаты образования выступают как интегрирующие начала «модели выпускника». Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны – отражает междисциплинарные требования к результату образования. Компетенции разделяются на две группы: общекультурные и профессиональные. Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда, вторые отражают профессиональную квалификацию и различаются для разных направлений подготовки. От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя отрывать компетенции от содержания образования, равно как не следует и рассчитывать на то, что посредством только содержания можно обеспечить овладение компетенциями. За формирование тех или иных компетенций не может отвечать содержание отдельной учебной дисциплины или даже всей образовательной программы. Компетенции – это также результат реализации образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т. д. [152, с. 207].

Не останавливаясь далее на других элементах основной образовательной программы, отметим, что для проектирования образовательного процесса в нашем исследовании потребуется переосмысление и корректировка всех его компонентов: задачно-целевого, субъект-субъектного, содер-

жательного, организационного, методического (технологического) и результативного. Так, значимость первого компонента объективно возрастает в связи с тем, что формирование различных компетенций как ключевая цель образовательного процесса становится главным делом не только и не столько педагогов, сколько самих обучающихся. От уровня развития данных компетенций во многом будет зависеть, прежде всего, успех в будущей профессиональной деятельности. Более того, цели и задачи деятельности должны быть и педагога, и студента, а в идеале – их совместной деятельности. Таким образом, задачно-целевой компонент образовательного процесса в вузе интегрируется с субъект-субъектным [145, с. 37]. Что касается содержательного компонента, то вуз получил сегодня значительные права по формированию и наполнению профессионального образования студентов. В то же время возрастает его ответственность за это содержание и качество подготовленности выпускников.

Говоря о свободах вуза в проектировании содержания образовательного процесса, необходимо отметить, что ориентир на конечные результаты образования - оценку сформированности компетенций, приводит нас к необходимости создания компетентностной модели выпускника. Анализ теоретических публикаций и практической деятельности различных образовательных учреждений позволяет констатировать, что единого подхода не разработано. В нашем исследовании применялись паспорта компетенций, кейс (портфель) комплекса компетенций, компетентностная модель выпускника, матрицы компетенций и др. В целом, все перечисленные документы в конечном итоге были необходимы для успешного формирования социально-экономической компетентности, и должны четко отвечать на следующие вопросы:

1 каков перечень общекультурных, профессиональных компетенций и профессиональных компетенций специализации?

2 какими конкретно учебными дисциплинами или разделами (модулями) каких учебных дисциплин будет обеспечиваться поэтапное формиро-

вание той или иной компетенции?

3 какие и как при этом будут задействованы межпредметные связи?

4 на каком уровне должны быть освоены те или иные компетенции?

5 сколько потребуется времени в зачетных единицах и академических часах для формирования конкретной компетенции?

6 какие условия образовательной среды должны быть созданы для формирования конкретных компетенций?

7 по каким критериям будет оцениваться степень сформированности у студента (выпускника) конкретной компетенции?

8 как будет оценен результат сформированности компетенции студента?

9 что делать с обучающимися, которые по разным причинам не достигли требуемого уровня той или иной компетенции или наоборот?

Необходимость формирования социально-экономической компетентности потребовала новых подходов к проектированию основных образовательных программ, начиная с построения учебных планов и формирования в них циклов учебных дисциплин, самих учебных дисциплин (модулей). Принципиально новым структурным элементом вариативной части учебных планов стали междисциплинарные учебно-профессиональные практикумы по основным видам профессиональной деятельности как базовые составляющие системного, синергетического и в конечном счёте компетентностного подходов к проектированию образовательного процесса. При этом применение таких образовательных технологий как модульная и проектное обучение явилось необходимым и достаточным условием.

Для более эффективного формирования социально-экономической компетентности в процессе исследования разработана комплексная программа формирования социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки. Нами проведена декомпозиция образовательного процесса как системы обучения на поэтапные функциональные компоненты, которые включали в себя:

- определение целей и соотнесение их с конечными результатами обучения – компетенциями;
- последовательную, по видам профессиональной деятельности, декомпозицию компетенций на итоговые умения, владения;
- декомпозицию ключевых знаний, умений, владений на совокупность дидактических элементов (дидактических единиц) как платформу формирования учебных модулей и дисциплин с описанием их корреляций с заданными компетенциями;
- синтез образовательного контента модулей и учебных дисциплин по компетентностному критерию;
- проектирование базовых образовательных траекторий;
- разработку дидактических методов, форм и средств, обеспечивающих построение учебно-профессиональной деятельности студентов;
- проектирование траектории обучения каждого студента;
- усвоение студентами образовательного контента в неразрывной связи с формированием у них компетенций в процессе их учебно-профессиональной деятельности по заданной траектории обучения;
- измерение уровней сформированности компетенций студентов (и каждого студента в отдельности);
- управление процессом обучения по результатам измерения компетентности студентов;
- выпускную аттестацию для итоговой оценки компетенций студентов.

Определим основные этапы и содержательные характеристики деятельности в процессе реализации эксперимента.

Первый этап формирования социально-экономической компетентности – это первый год обучения в бакалавриате. Результаты диагностики показали, что подавляющее большинство студентов находятся на элементарном уровне формирования социально-экономической компетентности (72,5% всех студентов), при этом они не понимают значимости изучения общегума-

нитарных и социально-экономических дисциплин как для дальнейшей профессиональной деятельности, так и для развития социально-экономических и личностных качеств. Данный этап связан с освоением мотивационной и когнитивной деятельности при изучении социально-экономических дисциплин (история и социология, основы экономики, макроэкономика и др.). В соответствии с принципом интеграции учебной и исследовательской деятельности на занятиях активно использовались задачи: на составление структурно-логических блок-схем, обратные, с избыточными данными, а наряду с алгоритмическим методом обучения применялись метод логических рассуждений, метод проблемного изложения материала. Студенты выполняли задачи с постепенным усложнением содержания и только под руководством преподавателя. Студенты, у которых был диагностирован базовый и повышенный уровни формирования социально-экономической компетентности (27,5%), решали задачи тех же типов, но повышенного уровня сложности, с направляющей поддержкой со стороны преподавателя или самостоятельно. Уже на первом курсе проводились занятия в рамках факультативного курса «Социально-экономические основы профессиональной мобильности специалиста».

Студентам разъяснялась сущность многоуровневой системы образования, для того чтобы они осознанно выбирали траекторию своего обучения. Проведенное на этом этапе анкетирование показало, что многие студенты (88,7%) еще не определились, образование какого уровня они хотели бы получить в итоге. Студенты, ориентированные на обучение в магистратуре (5,6%), сразу заняли активную позицию, стремясь участвовать во всех предлагаемых видах исследовательских работ этого этапа (нестандартные задачи, доклады, рефераты, обзоры и др.).

Положительная мотивация студентов (на всех этапах работы) обеспечивалась за счет: демонстрации тесных взаимосвязей социально-экономических и общепрофессиональных дисциплин при решении исследовательских задач; создания ситуаций «личного успеха», что проявлялось в предложении решения задач разного уровня сложности, разработке индиви-

дуальных программ подготовки к лекционным и практическим занятиям, включении студентов в работу в малых группах. Чтобы поддержать интерес студентов, помимо очных консультаций и дополнительных занятий, организовывалась связь с преподавателями через *Internet*-ресурсы (on-line консультации, электронная почта и др.).

Для развития устных и письменных коммуникативных навыков регулярно использовалась парная и групповая работа, позволяющая студентам обсуждать, спорить, доказывать свою точку зрения, ибо «коллективные обсуждения, дискуссии часто дают дополнительные импульсы творческому процессу, способствуют генерации идей» (В.И. Загвязинский).

Развитию способностей к анализу и оценке собственной деятельности способствовали выбор заданий различного уровня сложности при выполнении самостоятельных и контрольных работ, а также самооценка и взаимооценка результатов их выполнения. В зависимости от развитости отдельных компонентов социально-экономической компетентности предлагались разные формы аттестационных мероприятий: коллоквиумов, зачетов и экзаменов (тестирование, контрольная работа, устный опрос или взаимоопрос).

Диагностика, проведенная в конце первого курса, показала, что произошли существенные изменения в развитии ценностно-мотивационного компонента социально-экономической компетентности (снижение элементарного уровня с 65,5% до 44,4%), а также сдвиги по всем другим ее компонентам. Студенты овладели способностью анализировать и обобщать экономическую информацию для решения поставленных профессиональных задач; анализировать разные подходы к решению социально-экономических задач; планировать и проводить решение по готовым алгоритмам и схемам; выполнять небольшие предпринимательские проекты, работая в специально организованных группах.

Одним из наиболее эффективных видов организации учебного материала, отвечающим современным требованиям, в нашей методике формирования социально-экономической компетентности стала компетентностная за-

дача. Компетентностную задачу можно определить как форму организации учебного материала, смоделированную в виде квазиз жизненной ситуации, призванную формировать предметные, межпредметные и ключевые компетенции студентов [46, с. 49]. Целевое назначение такой задачи в нашем исследовании определено тремя основными позициями: формирование социально-психологических, организационно-экономических компетенций; обеспечение условий для применения предметных знаний, умений и навыков в новых, межпредметных областях; приобретение студентами опыта решения задач реально-профессионального характера. Типологические признаки, представленные ниже, раскрывают структурно-содержательные характеристики компетентностной задачи:

- 1) представляет собой достаточно объемный текст с различными данными и дополнительной информацией в виде системы практико-ориентированных заданий;
- 2) может иметь избыточные либо недостаточные данные;
- 3) имеет несколько способов решения из разных предметных областей;
- 4) обладает возможностью получения разных ответов, в разных формах: количественной, описательной, графической, натуральной и др.;
- 5) способствует формированию собственной позиции относительно описанной в задаче проблемы (имеет выход на проект).

Для обеспечения реализации опережающего обучения нами использовались такие методы и приемы как анализ ранее неизвестных объектов, социально-экономических явлений, коллективное обсуждение причин ошибок, применение метода аналогий, решение контекстных ситуационных задач и др. Таким образом, мы пытались создать инвариантную часть содержания образования общегуманитарных и социально-экономических дисциплин – необходимый минимум информации, который служит основой для углубления и расширения знаний, поиска своего индивидуального образовательного маршрута, и вариативной части, которую студент строил сам, ориентируясь

на свои профессиональные и познавательные интересы, предпринимательские способности, желание создать свое дело в выбранной профессиональной области.

Нами разработан спецкурс «Основы профессиональной мобильности будущего специалиста», рассчитанный на 1,5 зачетных единицы (54 часа) и включенный в учебные планы подготовки бакалавров по техническим направлениям в блок социально-экономических и гуманитарных дисциплин как дисциплина по выбору. Все студенты экспериментальных групп изучали данную дисциплину. Спецкурс организован по модульному принципу и включал в себя четыре модуля.

Аксиологический модуль на 6 часов: включает несколько основных социальных концепций общечеловеческих ценностей, понимание которых формирует у студентов научно-обоснованный набор общесоциальнозначимых ценностных ориентаций и установок; включает несколько основных экономических концепций, понимание которых формирует у студентов научно-обоснованный набор профессионально-ценностных ориентаций и установок. Этот модуль в нашем исследовании позволил организовать пропедевтическое формирование у студентов устойчивого понимания ограниченности практически любых ресурсов, которые имеются у индивидуума, семьи, региона, страны, человечества в целом, практического отсутствия бесплатных благ (товаров и услуг) и ресурсов, это понимание должно распространяться как на природную составляющую ресурсов, так и на накопленные капитальные запасы, человеческие ресурсы, транспортные ресурсы; устойчивого понимания того, что ограниченность любых видов благ делает необходимым выбор. Все упомянутые принципы, будучи принятыми с первого курса обучения, формируют поведенческие стереотипы будущего рационального, самодостаточного, толерантного и ответственного гражданина. По существу обучение этим правилам является не в меньшей мере воспитательной, а не только образовательной задачей.

Гностический модуль на 28 часов: включает приобретение социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной компетенций – по 6 часов; плюс 5 деятельных областей экономической сферы (ресурсные рынки, экономические функции государства, бюджетная политика, банковская система, международные экономические отношения), рассматриваемых отдельно по 2 часа каждый; модуль формирует понимание прикладной информации и полученные стартовые навыки предпринимательства;

Социально-психологический модуль на 10 часов (формирование предпринимательской активности, самостоятельности, готовности к решению проблем);

Коммуникативный модуль на 10 часов.

Программа спецкурса строилась на принципах системности, самоорганизации и саморазвития, диалогичности, индивидуальности, гуманизма. Основным принцип организации занятий заключался в интеграции четырех форм их проведения: лекции, семинары (деловые игры, тренинги), самостоятельная работа студентов. Но формирование социально-экономической компетентности молодого специалиста не тождественно прохождению спецкурса. Данный процесс довольно сложен и условно его можно разбить на несколько этапов, представленных в табл. 11.

Во время обучения спецкурсу нами использовались соответствующие методы и формы обучения: учебные дискуссии; планирование и учебное моделирование различных ситуаций; обучение ведению социологических методов исследования таких как наблюдение, анкетирование, опрос; деловые игры и активные диалоговые формы. Степень интерактивных форм преобладала и составляла около 75%. На лекциях создавались условия для самостоятельного осмысления проблемы (представлялись противоположные точки зрения на проблему, высказывались сомнения в достоверности выводов, предоставлялась возможность находить собственные примеры). Активно использовались проблемные лекции, начинающиеся с постановки проблемного вопроса, на который в ходе обсуждения проблемы необходимо ответить. Такой тип лекции строился на деятельности студента, приближенной к реаль-

ной, а также исследовательской. Большая часть теоретического материала лекций давалась на самостоятельную проработку, лекции носили

Таблица 11 – Алгоритм формирования социально-экономической компетентности студентов вуза

Этапы	Дидактическая направленность социально-экономических задач	Тип задач	Цель этапа
1 Мотивационный	Вызвать у студентов устойчивый интерес к спецкурсу	гностические	Сформировать у студентов потребность в социально-экономических знаниях и умениях
2 Ориентировочный	Активизация и генерализация знаний, обучение навыкам коллективного взаимодействия, умений формулировать вопросы социально-экономического направления разного уровня сложности	Репродуктивные, вариативные	«научить учиться» в социально-экономической области
3 Поисковой	Усвоение существенных признаков социально-экономических понятий, процессов и явлений, развитие гибкости мышления, осознанности социально-экономических знаний, умений переносить знаний в новые условия и ситуации	Теоретические, практические, комбинированные	Научить пополнять, использовать полученные знания в социально-экономической области
4 Преобразующий	формирование предметной системы социально-экономических знаний, усвоение ключевых понятий и категорий, принципов рационального и предпринимательского поведения хозяйствующих субъектов и т.д. на аксиологической основе	Адаптивные, конструктивные	Научить прогнозировать вероятность возникновения социально-экономических ситуаций и их разрешение
5 Интегрирующий	формирование комплексной системы аксиолого-экономических знаний на основе самостоятельной работы студентов и межпредметных связей с другими науками	Воспитательные, компетентностные, комплексные	системное приобретение социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной компетенций, а также предпринимательской активности и самостоятельности

установочный, консультирующий характер. Итоги же самостоятельной образовательной деятельности студентов проверялись, обсуждались и закреплялись на семинарских и практических занятиях.

Таким образом, можно говорить о том, что методика формирования социально-экономической компетентности студентов технического вуза - это не какая-то определенная модель, а принцип адекватного использования вновь открываемых потенциальных возможностей известных элементов системы учебного процесса. И наш подход в формировании социально-экономической компетентности студентов определялся не через использование какой-то одной модели, а через способность проектировать и моделировать нужный университету учебный процесс с использованием различных моделей (схем) - на основе знания их потенциальных возможностей и «сильных сторон». Именно такая способность и делает процесс обучения в профессиональном образовательном учреждении технологичным, то есть прогнозируемым, выстраиваемым, максимально и параметрически приближенным к запланированным результатам. При этом его можно сравнить с творческим конструированием. Необходимо отметить, что в рамках такого конструирования целесообразно использовать смешанные модели. Так, в системе дистанционного образования эффективны принципы модульного обучения в сочетании с моделью полного усвоения знаний: содержание обучения удобно структурировать в учебные модули, а условия обучения (темп усвоения, количество повторов, проведение тестовых процедур и пр.) варьировать на основе модели полного усвоения знаний. Выбирая ту или иную технологию работы со студентами, необходимо иметь в виду, что наибольшего эффекта от ее применения можно достичь, если учитывать цели образования, на реализацию которых должна быть направлена избираемая технология, содержание, которое предстоит передать обучающимся с ее помощью, а также условия, в которых она будет использоваться.

Раскроем сущность основных элементов методики формирования социально-экономической компетентности студентов технического вуза.

Основной акцент делался нами на организации целенаправленных видов учебно-познавательной деятельности обучающихся; педагог выступал при этом в роли педагога-менеджера и режиссера процесса обучения, готового предложить студентам для самостоятельного изучения минимально необходимый и максимально расширенный комплект дидактического обеспечения; содержание обучения использовалось как средство организации активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности; обучающийся выступал в качестве субъекта учебной деятельности наряду с педагогом, а его социально-экономическая компетентность выступала как одна из главных образовательных целей.

Реализация методики формирования социально-экономической компетентности студентов технического вуза осуществляется по следующим направлениям:

- теоретическая подготовка – вооружение студентов соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности;

- практическая подготовка – формирование у студентов профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности;

- психологическая подготовка – воспитание профессионально важных личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

Системообразующим фактором, детерминирующим целенаправленное формирование и функционирование элементов социально-экономической компетентности студентов, является деятельность, активность самого студента. Реализация данного условия позволяет развивать у студентов представления о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и

собственной роли в ней. Именно это позволяет придать процессу профессиональной подготовки коммуникативный, деятельностный, интерактивный характер. Организацию этого процесса мы обеспечиваем посредством: 1) создания на всех занятиях атмосферы включенности каждого субъекта образовательного процесса в интенсивную интерактивную деятельность; 2) организации такого межличностного общения во время занятий, которое предполагает диалог, доверие участников диалога, различные позиции и ситуации, способствующие формированию уважения и способности принять другое мнение; 3) соотнесения учебной ситуации с реальной профессиональной деятельностью будущих специалистов и их личным опытом; 4) использования технологий модульного и проектного обучения, создающих эмоционально насыщенную среду дидактического процесса; способствующих сотрудничеству, совместной творческой деятельности, что сопровождается соответствующим расширением и сферы общения; 5) построения занятий с учетом интереса студента, не абстрактного «студента данного вуза, факультета, группы», а именно каждого конкретного индивида. При этом предусматривается возможность корректировки содержания изучаемой проблематики, как на индивидуальном уровне, так и на уровне межличностного общения. Нами использовалась также методика определения организаторских и коммуникативных способностей (см приложение).

Формированию профессиональной мобильности как целостного образования содействовало выполнение студентами инновационных проектов. Их отличительной особенностью являлась комплексность, проблемность, интегративность и контекстность. Проблемность характеризует новизну, неочевидность, полезность и возможность внедрения в реальную практику. Контекстность означает актуальность и профессиональную направленность проекта. Интегративность предполагает представленность в проектной деятельности мотивационной, когнитивно-компетентностной и рефлексивно-оценочной составляющих учебных проектов. Остановимся подробнее на особенностях проектной деятельности в нашем исследовании.

Проект, как известно, - это особый вид интеллектуальной деятельности студентов, а также результат этой деятельности, отличительными особенностями которого являются самостоятельный поиск необходимой информации по теме проекта, творческое преобразование в материализованный продукт, его презентация, защита, и в дальнейшем, возможно, внедрение.

В нашей работе выделены этапы проектной деятельности студентов.

1. На основе темы и других данных студенты должны определиться с проблемой своей проектной деятельности.
2. В русле своей проблемной задачи определить круг источников, виды информации и места её возможного нахождения, которые будут необходимы для выполнения проектного задания.
3. Разработать план работы над проектом, определив содержание каждого этапа и круг лиц, ответственных за реализацию.
4. Подготовить проект, обсудить его в микрогруппах или индивидуально, потом сообща обсудить концепцию, макет и процедуру оформления проекта.
5. Подготовить сценарий презентации проекта.
6. Провести защиту проекта в соответствии с заранее утвержденными и предъявленными участникам критериями качества.

Как видно из этапов, мы старались, чтобы проекты выполнялись не индивидуально, а группами, таким образом, развивалась компетенция работы в команде.

На базовом уровне обучения проектная деятельность способствует развитию умений: проводить поиск информации в источниках разного типа; критически анализировать источники; анализировать полученную социально-экономическую и профессиональную информацию, представленную в разных знаковых системах; формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам; представлять результаты изучения в разных формах.

На профильном уровне обучения проектная деятельность способствует развитию умений, входящих в социально-экономическую компетентность:

формировать собственный алгоритм решения задач, включая формулирование проблемы и целей своей работы; определять адекватные предмету способы и методы решения задач; прогнозировать ожидаемые результаты и сопоставлять их с собственными знаниями; учитывать различные мнения и интегрировать идеи; организовывать работу группы.

Рейтинг позитивных изменений личности, обусловленных проектной деятельностью: углубление и расширение социального кругозора, приобретение навыков общения и анализа информации, понимание личной ответственности за качественное выполнение порученного дела, приобретение навыков поиска и анализа необходимой информации, ускоренное формирование гражданской позиции, приобретение навыков самореализации.

Приведем сформулированные в ходе опытной работы критерии экспертизы и оценки проектов.

1. Требования к содержанию и идея проекта, её актуальность, содержательность проекта, её новизна в определении ключевых вопросов, подборе источников; логика изложения идеи; грамотное оформление источников, представленных в проекте.

2. Требования к оформлению: соответствие формы и содержания проекта; дизайн проекта и эстетика оформления проекта; навигация проекта, удобство использования его материалов и ресурсов; «паспорт проекта, отражающий основные этапы работы над проектом, его концепцию и т.д.

3. Требования к презентации: логика и содержательность устного сопровождения проекта; четкость и содержательность ответов на вопросы экспертов; толерантное отношение к вопросам и оценочным суждениям по поводу качества проекта.

4. Требования к вопросам экспертов: соответствие вопросов идее и содержанию данного проекта; корректность в формулировании вопросов; проблемный, дивергентный (предполагающий иные мнения) характер вопросов, их направленность на стремление понять представленный проект, на его объективную оценку.

Кроме проектной деятельности, важным условием развития профессиональной мобильности будущих специалистов является систематическое наполнение портфолио студента, которое способствует созданию имиджа выпускника, расставляет личные акценты и устанавливает логику. Основной задачей портфолио являлась подготовка к профессиональному росту и фиксация всего спектра умений и способностей студента. В рационально выполненном портфолио учитывается уровень не только профессиональных компетенций, но и всесторонней самореализации молодого специалиста. Корреляция портфолио со структурой профессиональной мобильности позволяет создать конкурентоспособное, профессионально мобильное резюме, отвечающее всем требованиям работодателя. В проведенном нами исследовании разработана структура портфолио, отражающая сущностное наполнение составляющих профессиональной мобильности. Содержание профессиональной мобильности, способы её формирования и раздел соответствующего пункта портфолио и резюме отражены в табл. 12.

Портфолио, включающее в себя три составляющие (профессиональную, личностную и социальную), способствовало приобретению опыта деловой конкуренции, развитию социально-экономической компетентности, умению объективно оценивать её уровень, а значит – повышению конкурентоспособности и профессиональной мобильности на рынке труда.

Для групп, работающих в условиях конкурентной образовательной среды, был проведен конкурс резюме на соискание работы в образовательной сфере. Как показал практический опыт, студенты указывали в резюме, что желают получить работу в колледжах, вузах и других профессиональных образовательных учреждениях. Во многих из составленных резюме перечислялся опыт работы по педагогической специальности (начиная от прохождения практик в образовательных учреждениях и заканчивая официальной работой в образовательных учреждениях разного типа и уровня).

В экспериментальных группах работающей в условиях элективного курса ««Основы профессиональной мобильности будущего специалиста»

были проведены информационно-ознакомительные занятия по темам: «Общие представления о профессиональной мобильности специалиста», «Профессионально мобильный специалист XXI века», «Составляющие конкурентоспособности специалиста технического вуза», «Ценность и социальная значимость профессии», «Имидж профессионального мобильного специалиста», «Карьера профессионального мобильного специалиста», «Собеседование при приеме на работу».

Для формирования мотивации к профессиональной деятельности и интереса к выбранной профессии в экспериментальных группах, работающих в условиях реализации проектного обучения, была проведена ролевая игра «Первая ступень к моей карьере», в которой группа студентов делилась на «работодателей» и «молодых специалистов». По итогам занятия студенты отметили, что подобное игровое взаимодействие способствует приобретению умений общения с работодателем. Студенты отметили также и то, что одинаково тяжело было выступать как в роли «работодателя», так и в роли «молодого специалиста». Для формирования личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения в экспериментальных группах, работающих в условиях реализации проектного обучения, был использован также баскет-метод «Конфликтные ситуации». Студентам предлагалось разыграть различные, заранее смоделированные конфликтные ситуации. После проведения задания студентам выдавались рекомендации по предотвращению и разрешению конфликтов в профессиональной деятельности, а для приобретения навыков разрешения конфликтов на одном из следующих занятий данного этапа была проведена ролевая игра «Гостиница». В ходе рефлексии студенты отметили, что приобрели навыки использования конкретных приемов разрешения конфликтных ситуаций (техники установления контакта, активного слушания, аргументации и т.д.).

Однако, кроме технологии проектной деятельности, мы реализовывали технологию модульного обучения. Особенности применения данной технологии в свете данного исследования представим ниже.

Как было сказано выше, нами были разработаны компетентностные модели будущих специалистов на основе ФГОС ВПО по направлениям, требований работодателей и с учетом потребностей студентов. Для установления требований (пороговых) к результатам обучения (знаниям, умениям и социально-личностным качествам) проведена детализация (структурирование) соответствующих компетенций и установлены к ним дескрипторы по

Таблица 12 – Структура и содержание портфолио

Составляющая профессиональной мобильности	Сущностное наполнение портфолио	Раздел резюме
Профессиональная	Освоение образовательной программы (грамоты, дипломы)	Профессиональные достижения (образование, направление/специальность, квалификация, прохождение практик и стажировок, профессиональный опыт работы)
	Научно-исследовательская деятельность (участие в научно-практических конференциях)	
	Дополнительное профессиональное образование	
Личностная	Участие в психологических тренингах	Личные данные (личностные характеристики, профессиональные цели, карьерные устремления)
	Работа в центре внеучебной работе, в школе молодых лидеров	
Социальная	Создание и реализация социально значимых проектов	Дополнительные сведения (участие и организация социально значимых проектов, волонтерская работа, работа в общественных организациях, реально-игровых агентствах, студенческих фирмах, ассоциациях молодых предпринимателей)
	Установление и развитие молодежных, культурных, деловых, научных, спортивных и личных международных контактов и связей	
	Работа с новыми формами организации труда в условиях безработицы и конкуренции	

уровню требований. В общем виде структура по каждой компетенции выпускника представлена в табл. 13, 14, 15. Данное представление является таксономической таблицей или тарификатором результатов обучения (компетенций). Исходя из того, что социально-экономическая компетентность представляет собой набор компетенций, а любая компетенция трактуется как знание, умение, владение, личностное качество, в табл. 13, 14, 15 сформулированы дескрипторы пороговых уровней знаний (табл. 13), умений (табл. 14) и личностных качеств (табл. 15).

Таблица 13 Дескрипторы уровней знаний

Индекс уровня	Уровень	Дескриптор (описание уровня)
31	Знание-знакомство	Может узнавать объект, явление или понятие при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них, находить в них различия и относить к той или иной классификационной группе, знает источники получения информации
32	Знание-копия	Может осуществлять самостоятельно репродуктивные действия над знаниями путем самостоятельного воспроизведения и применения информации
33	Знание-продукция	Может воспроизводить и понимать полученные знания, самостоятельно систематизировать их, т.е. представлять знания в виде элементов системы и устанавливать связи между ними, продуктивно применять в отдельных ситуациях
34	Знание-трансформация	Может самостоятельно извлекать новые знания из окружающего мира, творчески их использовать для принятия решений в новых нестандартных ситуациях

С учётом выделенных уровней и дескрипторов компетенций мы сформировали обобщенную модульную структуру проектируемого учебно-методического комплекса по дисциплине. Он включает в себя базовый

Таблица 14 - Дескрипторы уровней умений

Индекс уровня	Уровень	Дескриптор (описание уровня)
У1	Первичные умения	Умеет корректно выполнять предписанные действия по инструкции, алгоритму
У2	Репродуктивные умения	Умеет самостоятельно выполнять действия по решению типовых задач, требующих выбора из числа известных методов, в предсказуемо изменяющейся ситуации
У3	Продуктивные умения	Умеет самостоятельно выполнять действия (приемы, операции) по решению нестандартных задач, требующих выбора на основе комбинации известных методов, в предсказуемо изменяющейся ситуации
У4	Исследовательские умения	Умеет самостоятельно выполнять действия, связанные с решением исследовательских задач, творчески использовать умения

Таблица 15 - Дескрипторы уровней личностных качеств

Индекс уровня	Уровень	Дескриптор (описание уровня)
О	Безответственность	Безразличное, безответственное отношение к учёбе, порученному делу
СЛ1	Репродуктивные умения	Демонстрирует позитивное отношение к учебной и трудовой деятельности, проявляет активность при выполнении порученного дела
СЛ2	Продуктивные умения	Проявляет настойчивость и увлеченность, трудолюбие, творческий подход, готовность самостоятельно выполнять порученное дело

модуль, технологический и креативный модули. Учебные цели выделенных структурных модулей совпадают с выделенными уровнями и дескрипторами составляющих компетенций. Конечно, очень важно было выявить компетенции, которые будут формироваться на соответствующей дисциплине. Затем представить уровни и дескрипторы данных компетенций. И только после

этого можно было приступить к отбору учебного материала для создания содержания вышеописанных модулей. Работу по отбору и разбивке социально-экономических компетенций мы не представили в диссертации из-за значительного её объема.

Исходя из проделанной работы по созданию компетентностных моделей будущих специалистов по различным направлениям подготовки технического вуза, нам удалось построить систему компетентностных характеристик современного бакалавра технического вуза (бакалавр-инженер). Данная система очень объемная. В рамках данного исследования приведем перечень характеристик, имеющих отношение к формированию социально-экономической компетентности.

Компетентность в области социального менеджмента:

- 1) Уметь быстро, оперативно принимать решения;
- 2) Принимать продуманные, квалифицированные управленческие решения;
- 3) Обладать организаторскими качествами, умением правильно подобрать и расставить кадры, распределить между ними обязанности, организовать коллектив;
- 4) Уметь при необходимости привлекать консультантов, эффективно использовать их знания;
- 5) Уметь объективно оценивать работников и результаты их работы; владеть различными методами стимулирования их деятельности;
- 6) Уметь стимулировать работников к повышению квалификации, создавать условия для служебного роста подчиненных.

Компетентность в области экономики и финансового менеджмента:

- 1) Ориентироваться в различных проблемах бизнеса, хорошо знать специфику своей отрасли;
- 2) Разбираться в вопросах финансирования и кредитования;
- 3) Ориентироваться в вопросах хозрасчета и самофинансирования, знать специфические особенности хозяйственного механизма;

- 4) Обладать экономическими знаниями, понимать экономическую сущность процессов и явлений;
- 5) Разбирать в бухгалтерском учёте и отчётности;
- 6) Владеть способами экономии ресурсов и их применения;
- 7) Уметь находить резервы для прорывного решения задач и проблем, связанных с непредвиденными издержками.

Компетентность в области социального взаимодействия:

- 1) Быть требовательным к себе, предъявлять обоснованные требования к другим;
- 2) Уметь располагать людей к себе, находить с ними общий язык;
- 3) Соотносить свои поступки с интересами других людей;
- 4) Обладать авторитетом в коллективе;
- 5) Уметь проявлять свои лучшие качества во взаимодействии с другими;
- 6) Уметь влиять на других в процессе общения;
- 7) Осуществлять самоконтроль во взаимодействии с другими;
- 8) Уметь работать в коллективе;
- 9) Уметь налаживать деловые отношения с другими предприятиями и организациями;

Компетентность в области общения:

- 1) уметь грамотно и понятно выразить свои мысли как в устной, так и в письменной форме;
- 2) знать, что, кому и как сказать, исходя из конкретной обстановки;
- 3) уметь общаться с разными людьми;
- 4) уметь понятно высказывать свою точку зрения;
- 5) уметь общаться на иностранном языке;
- 6) уметь внимательно слушать других;
- 7) уважать индивидуальность другого человека;
- 8) проявлять интерес к мыслям и мнению других людей.

На *завершающем* (деятельностно-результативном) этапе будущие специалисты занимались организацией (подбором исполнителей, распределением обязанностей, контролем) мероприятий по программе формирования социально-экономической компетентности студентов вуза во внеучебной деятельности. Поэтому в заключение описания методики приведем принципы, на основании которых строился практический этап формирования социально-экономической компетентности студентов вуза во внеучебной деятельности

Принцип *осознанной перспективы* в работе «Школы студенческого актива» требовал глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов обучения, нахождения оптимальной меры соотношения связей управления со стороны педагога и самоуправления обучаемых; *принцип модульности* определял подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах деятельности Школы; *принцип вариативности* предполагал выявление предпочтений студентов в способах самовыражения с целью получения удовлетворения от реализуемых ими действий, наличие возможности выбора из нескольких доступных альтернатив; *принцип активности* обеспечивал ориентированность на практическое применение приобретенных знаний, мыслительных операций, лидерских качеств или любых других желаемых образовательных характеристик.

Таким образом, апробированная методика формирования социально-экономической компетентности студентов вуза учитывает внутреннюю природу конкретного образовательного учреждения; отражает современное состояние теории и практики исследуемой проблемы. При этом в методике нашли отражение все три выделенных нами педагогических условия. Что они наиболее эффективны в комплексе, доказано в следующем параграфе.

2.3 Экспериментальная проверка и оценка эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности выпускников вуза

Проблема экспериментальной проверки и оценки эффективности процесса формирования социально-экономической компетентности студентов вуза тесно связана с выделением и определением показателей сформированности социально-экономической компетентности, соответствующих показателям достижения целей повышения профессиональной мобильности, выраженных в педагогических категориях используемого подхода к образованию (в нашем случае – компетентностного подхода). При этом необходимо выбрать такую систему показателей, определяющих степень достижения целей обучения, которая позволяет сделать диагностику социально-экономической компетентности как можно более объективной. Решение этой проблемы, на наш взгляд, лежит в применении уровневого подхода к диагностике формирования социально-экономической компетентности. При этом под уровнем формирования социально-экономической компетентности будем понимать достигнутый на момент диагностирования результат, отражающий степень достижения целей образования студентов вуза по ФГОС ВПО.

Выбор формы и содержания контрольно-измерительных материалов формирования социально-экономической компетентности определяется задачами мониторинга и диагностики, а также особенностями организации процесса обучения и средствами обучения. Оптимальным является сочетание традиционных форм контроля учебно-познавательной деятельности студентов с тестовой формой контроля, главные преимущества которой - высокая оперативность и технологичность. Тестирование представляет собой основной метод при проведении оперативных сеансов контроля качества достижения целей обучения. Поскольку данные мониторинга составляют базу для проведения диагностических исследований, то главным критерием отбора КИМов, применяемых в мониторинге, выступает их диагностическая способность.

Очевидно, что результаты диагностики будут тем более объективны, чем более четко (диагностично) сформулированы показатели и критерии достижения целей обучения. Критерии достижения целей обучения представляют собой правила применения используемых показателей для оценки формирования социально-экономической компетентности. Разработка совокупности показателей и критериев уровня формирования социально-экономической компетентности и создание контрольно-измерительных материалов, позволяющих количественно выразить степень соответствия реальных достижений этой совокупности, представляют собой две взаимосвязанные задачи. Их решение обеспечит создание эффективной системы диагностики сформированности социально-экономической компетентности.

Решение указанных задач включает в себя:

- модульное структурирование содержания обучения; определение в каждом учебном модуле целей обучения, их значимости и степени достижения для развития социально-экономической компетентности студентов;
- разработку критериев достижения целей обучения по каждому учебному элементу;
- отбор контрольно-измерительных материалов, определяющих уровень формирования социально-экономической компетентности на определенных этапах обучения студентов.

Получить достоверную информацию о результативности формирования социально-экономической компетентности на отдельных этапах процесса обучения и решить проблему объективизации контроля качества обучения можно с помощью специально сконструированных педагогических тестов.

Заметим, что КИМы в рамках компетентного подхода — это не только тесты, но и варианты типовых задач, рефераты, эссе, индивидуальные и коллективные проекты, а также материалы в рамках применения активных методов обучения. При этом создание комплекса КИМов в виде тестов требует системного подхода в связи с интегративным характером социально-

экономической компетентности и ее составляющих. Системный подход проявлялся в следующем.

1. Тесты должны проектироваться как многофункциональные, позволяющие при определенной методике их применения и обработке результатов тестирования использовать их и как средство мониторинга формирования социально-экономической компетентности, и как средство обучения.

2. Необходимо конструировать комплекс тестов для диагностики развития социально-экономической компетентности по линиям «сквозных» целей обучения, расположенных на разных уровнях иерархии в дереве целей обучения, - линиям «учебные модули - крупный блок внутренних целей обучения - внешняя цель обучения»; это особенно важно, поскольку отдельный учебный модуль одновременно может вносить вклад в развитие компетентности в разных предметных областях.

3. Тесты и тестовые задания должны обеспечивать возможность дифференцированной оценки формирования компетенций. Так, при разработке теста нужно четко представлять, на оценку каких компетенций он направлен.

Перейдем непосредственно к анализу полученных в процессе опытно-экспериментальной работы результатов. Проанализируем итоговые результаты деятельности студентов групп ЭК-3 и КГ по каждому из приведенных в параграфе 2.1 критериев.

1. Когнитивный критерий, который определялся по уровню:

- сформированности организационно-экономических знаний;
- сформированности социально-психологических знаний;
- готовности к изменению своей профессиональной деятельности;
- уровню готовности к использованию инноваций в будущей профессиональной деятельности.

Материалы опытной работы показали, что до начала формирующего эксперимента 48,9% студентов имели устойчивые интересы к профессиональной деятельности. На завершающем этапе интересы отметили у себя

61,2% студентов. Высокий уровень организационно-экономических знаний, по данным самооценки, имели до начала эксперимента 26,5% респондентов. На завершающем этапе формирующего эксперимента – 38,7%. Количество студентов с низким уровнем организационно-экономических знаний снизилось с 10,2% до 4,1%. Маловыраженные (статистически недостоверные, при $P > 0,05$) изменения произошли на завершающем этапе формирующего эксперимента в уровне социально-психологической компетентности в области процессов общения. В отношениях студентов к инновационной деятельности произошли существенные изменения. Если до начала формирующего эксперимента в пользу инноваций высказалось 26,5% респондентов, то на завершающем этапе – 42,2%.

Объективная экспертная оценка показателей эффективности деятельности студентов свидетельствует о том, что специальные знания и умения респондентов отстают от стремительно меняющейся конъюнктуры в современных экономических условиях. Так, высокая эрудиция и информированность было оценено как высокое только у 22,4% и 20,4% студентов соответственно, а высокий уровень предпринимательской активности был отмечен только у 26,5 % педагогов (табл. 16).

Решение задач повышения качества образовательного процесса возможно лишь при опоре на высокий уровень теоретической подготовки педагогов. Этому, в известной мере, способствовало специально организованное обучение студентов.

Экспертная оценка специальных знаний и практических умений, проведённая после проведения формирующего эксперимента, свидетельствует о существенном росте эффективности профессиональной мобильности студентов (табл. 17). Более чем у половины студентов были отмечены: высо-

Таблица 16 - Результаты анкетного опроса студентов по самооценке профессиональной мобильности (до начала формирующего эксперимента; n=55, в % к числу опрошенных)

Профессионально-важные качества	Ваша самооценка сформированности данного качества					
	Сформировано		Не достаточно		Не сформировано	
	ЭГ-3	КГ	ЭГ-3	КГ	ЭГ-3	КГ
Потребности, мотивации к проф. деятельности	48,9	61,2	51,1	37,8	–	–
Организационно-экономическая компетенция	26,5	38,7	67,3	57,2	10,2	4,1
Социально-психологическая компетенция	20,4	18,4	71,4	75,5	8,2	6,1
Самостоятельность	34,6	42,8	51,1	45,0	14,3	12,2
Аутопсихологическая компетенция	24,5	42,8	55,1	47,0	20,4	10,2
Лидерство в коллективе группы	32,6	44,9	53,1	46,9	14,3	8,2
Высокая эрудиция	22,4	14,3	57,2	67,3	20,4	18,4
Информированность	20,4	40,8	65,3	47,0	14,3	12,2
Эмоциональность	22,4	36,7	61,3	57,2	16,3	6,1
Самообладание	28,5	40,8	57,2	51,0	14,3	8,2
Предпринимательская активность	26,5	42,2	57,2	49,6	16,3	8,7
Статистические критерии	M=28,0 m±1,64	M=38,5 m±2,4 P<0,05	M=58,8 m±0,91	M=52,8 m±1,62 P>0,05	M=13,5 m±1,79	M=8,5 m±2,16 P<0,05

Таблица 17 - Изменение показателей профессиональной мобильности студентов до и после организации специального обучения (на завершающем этапе формирующего эксперимента, n=55, в % от общего числа опрошенных)

Показатели профессиональной мобильности	Уровни подготовленности			
	Низкий		Высокий	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Потребности, мотивации к проф. деятельности	16,9	9,6	33,7	50,6
Организационно-экономическая компетенция	14,4	10,8	24,1	53,0
Социально-психологическая компетенция	16,9	14,4	31,3	43,3
Самостоятельность	36,1	21,7	19,2	38,5
Лидерство в коллективе группы	31,3	19,2	26,5	45,8
Высокая эрудиция	19,2	10,8	24,1	43,3
Информированность	19,2	10,8	24,1	43,3
Эмоциональность	24,1	14,4	21,7	53,0
Самообладание	33,7	19,2	28,9	43,3
Предпринимательская активность	31,3	28,9	33,7	45,8
Статистические критерии	M=24,3 m±3,61	M=16,6 m±2,24 P>0,05	M=27,2 m±3,51	M=46,2 m±2,78 P<0,05

кий уровень потребностей к профессиональной деятельности и организационно-экономическую компетенцию (50,6 % и 53,0 %). С 19,2% до 38,5% увеличилось число участников эксперимента, имеющих высокий уровень самостоятельности. Повысился процент студентов, которые обладают высоким уровнем самообладания (с 28,9% до 43,3%). У 45,8 % студентов был отмечен высокий уровень предпринимательской активности. Однако, по-прежнему, у студентов остается недостаточным уровень предпринимательской активности (28,9 % студентов имели после окончания эксперимента низкий уровень). Недостаточный уровень самостоятельности, самообладания эрудиции, а также трудности в освоении социально-психологической компетенции корректировались самостоятельной работой студентов под руководством опытных консультантов-преподавателей.

Второй критерий, по которому осуществлялось оценивание эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы - **операциональный**. Данный критерий невозможно отследить без системного осуществления мотивационного обеспечения учебного процесса. В мотивационное обеспечение включается:

- формирование целей познавательной деятельности;
- целенаправленное применение приемов побуждения;
- стимулирование психических процессов;
- возбуждение актуальных потребностно-мотивационных состояний;
- воспитание метапознавательных навыков по ориентировке действий;
- создание ситуаций, моделирующих и генерализирующих необходимые мотивационные процессы;
- подкрепление положительных побуждений эмоциональным удовлетворением за счет авансирования результатов и информации о правильности решения;
- создание благоприятных условий для формирования мотивации.

В рамках экспериментальной работы студенты занимались самооценкой своей деятельности, которая являлась двигателем роста социально-экономической компетентности. Известно, что каждый человек хочет знать, как соотносится его самооценка с оценкой других коллег. Для этого нами была создана экспертная группа. Всего - 6 человек. Группа экспертов прошла специальную подготовку. Для нее была произведена процедура совмещения оценочных шкал для сведения к минимуму рассогласованности в оценке одних и тех же работ.

Каждый признак j социально-экономической компетентности i -го студента оценивался экспертами по пятибалльной системе, полученная оценка P_{ijk} заносилась в специальные экспертные листы (i – номер студента, j – номер признака, k – номер эксперта). Затем эти оценки переводились в относительные по формуле $Q_{ijk} = 1/S P_{ijk}$, усреднялись по всем экспертам, а затем и по всем студентам. По данному критерию нами полностью проанализированы следующие процессы с точки зрения проектной деятельности студента:

- процесс целеполагания (Ц);
- процесс проектирования содержания (И);
- процесс проектирования процесса (П);
- процесс оценки деятельности и результатов (О).

Эти процессы позволяют использовать офлайн-подход к управлению качеством, суть которого заключается в определении основной работы по качеству результатов на стадии проектирования. Этот метод в экономике подробно описан японским ученым Тагутти. Результатом овладения процессом является сформированность соответствующего умения в структуре проектной деятельности студента Ц, И, П, О.

Каждый студент должен овладеть умением ставить диагностические цели (Ц). Одним из путей овладения таким умением является составление специальной таблицы целей с указанием качественных и количественных норм ожидаемых результатов. В качестве признаков и параметров качества для становления специалиста В. П. Беспалько предлагает использовать их уро-

вень усвоения, степень фундаментальности, профессиональную направленность, системность, уровень опережения, рефлексивную направленность, формирующую способность конкретных видов компонентов профессиональной культуры.

Для каждого направления подготовки это будет свой набор признаков Π_i , который определяется экспертами. Для всех направлений разработана единая форма представления целей в виде таблицы, с помощью которых определялся ряд важных показателей для определения качества содержания и уровня умений ставить диагностические цели Ц для выявления социально-экономической компетентности студентов. Не все столбцы этой таблицы могут быть заполнены студентами. Поэтому уровень умения целеполагания студента определялся как отношение числа заполненных столбцов l_k к числу планируемых признаков K .

Тогда

$$Ц = l_{k/k}, \quad 0 \leq Ц \leq 1$$

Оценка качества спроектированного содержания И осуществлялось на основе свертки дифференцированных показателей:

- Q – показатель качества учебной информации;
- S – показатель системности учебной информации;
- K_0 – показатель опережения;
- P_C – профессиональная направленность содержания;
- R_C – рефлексивная направленность содержания;
- $\Pi p K$ – параметры профессиональной культуры.

Качество учебной информации зависит от запланированного уровня усвоения, от степени фундаментальности изложения, от научной полноты. Эти характеристики можно оценить количественно и придать им статус параметров. Параметры усвоения P_α и фундаментальности P_β рассмотрены в работе [29, с. 151]:

$$N$$

$$\sum_{i=1}^N \alpha_i$$

$$0 \leq P_\alpha \leq 1 ,$$

$$N$$

$$\sum_{i=1} \beta_i$$

$$0 \leq P_\beta \leq 1 ,$$

где α_i - уровень усвоения i – го элемента целеполагания;

β_i – ступень фундаментальности i – го элемента;

N – количество элементов.

Уровни усвоения (узнавание, воспроизведение, применение в стандартных ситуациях, применение в нестандартных ситуациях) и ступени фундаментальности взяты в соответствии с известной классификацией, предложенной В.П. Беспалько [29]. Параметр научности P_n учебной информации определяется отношением:

$$P_n = N_{\text{уч. дисц.}} / N_{\text{науки}} , \quad 0 \leq P_n \leq 1$$

где $N_{\text{уч. дисц.}}$ - число элементов в учебной дисциплине;

$N_{\text{науки}}$ - число понятийных элементов в соответствующей науке.

Обобщенный показатель качества учебной информации Q можно определить через P_α , P_β , P_n по формуле:

$$Q = \sqrt[3]{P_\alpha P_\beta P_n}; \quad 0 \leq Q \leq 1.$$

При подготовке специалистов в современных условиях необходимо формировать системные знания с достаточным уровнем опережения. Здесь следует учитывать фактор интеграции учебных дисциплин в междисциплинарные комплексы, который можно описать через уровень системности, S УД, вычисляемый по формуле и введенный В.В. Щипановым.

$$N$$

$$S = (1/N) \sum_{i=1}^N \{ Q(N_i N_{\text{я}}) / N_{\text{я}} \} , \quad 0 \leq S \leq 1$$

$$i = 1$$

где N – число интегрируемых дисциплин;

N_i – учебные элементы i -ой дисциплины;

$N_{\text{я}}$ – учебные элементы ядра МДК;

$Q(N_i N_j)$ – пересечение N_i и N_j .

Показатель опережения K_0 есть полусумма показателей опережения те-зауруса K_{01} и деятельностной компоненты выполняемых заданий K_{02}

$$K_0 = 0,5 (K_{01} + K_{02}), \quad 0 \leq K_0 \leq 1$$

Показатель профессиональной направленности содержания P_c есть отношение

$$P_c = n_{\text{проф}} / n, \quad 0 \leq P_c \leq 1$$

где $n_{\text{проф}}$ – количество профессионально ориентированных УЭ;

n – общее число УЭ.

Показатель рефлексивной направленности определяется по формуле:

$$R_c = n_{\text{реф}} / n \quad 0 \leq R_c \leq 1$$

где $n_{\text{реф}}$ – число УЭ, формирующих рефлексивные умения.

Все рассмотренные показатели формально изменяются от 0 до 1, но реально возможные границы их изменения могут быть определены экспертным путем. Для современной социокультурной обстановки возможные границы изменения рассматриваемых показателей по мнению 30 экспертов получились следующими:

$$0,5 \leq Q \leq 0,7; 0,1 \leq S \leq 0,3; 0,1 \leq K_0 \leq 0,3; 0,1 \leq P_c \leq 0,3 \quad 0,1 \leq R_c \leq 0,3$$

Для определения интегрального показателя качества содержания Q_c воспользуемся аддитивным типом свертывания

$$Q_c = (1/5) (Q + S + K_0 + P_c + R_c).$$

Так как зависимость для Q_c имеет линейную структуру, то границы ее изменения можно найти через предельные суммы значений входящих параметров:

$$Q_{c \max} = (1/5) (0,7 + 0,3 + 0,3 + 0,3 + 0,3) = 0,38;$$

$$Q_{c \min} = (1/5) (0,5 + 0,1 + 0,1 + 0,1 + 0,1) = 0,18.$$

Следовательно, $0,18 \leq Q_c \leq 0,38$.

Используя равномерную шкалу, можно уровень социально-экономической компетентности по операциональному критерию отнести к трем уровням – низкому, среднему и высокому, где

$$0,18 \leq Q_c \leq 0,24 - \text{низкий (1);}$$

$$0,18 \leq Q_c \leq 0,31 - \text{средний (2);}$$

$$0,18 \leq Q_c \leq 0,38 - \text{высокий (3).}$$

Таким образом на основании формул можно умение проектировать содержание обучения И рассчитывать по формуле

$$И = I/3$$

$0 \leq И \leq 1$, где I – полученный студентом уровень спроектированного содержания.

Уровень технологических умений студента Т вычислялся по формуле.

$$T = 0_{ij} / 25, \quad 0 \leq T \leq 1,$$

где 0_{ij} - усреднение по всем критериям и всем параметрам оценок спроектированной технологии. Каждый из пяти параметров (правовой, эстетический, реализуемость, воспроизводимость, эргономичность) оценивался экспериментальной группой по пятибалльной системе.

Интегральный показатель оценочной культуры О

$$O = 1/4 (O_1 + O_2 + O_3 + O_4)$$

Каждый признак качества оценочной деятельности (умение определять показатель назначения, оценивать качество диагностических методик, проводить контрольные мероприятия, обрабатывать полученные данные), будучи осмысленным и отрефлексированным, в процессе постоянного использования в практической деятельности становится частью этой деятельности и структурной единицей социально-экономической компетентности студента.

Мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности проявлялось в наличии динамики социально-экономической компетентности студентов, исходя из политики качества «Качество процесса = качество

результата». Для каждого студента каждый проект определялся показателями Ц, И, Т, О и интегральный показатель ИП.

$$\text{ИП} = \frac{1}{4} (\text{Ц} + \text{И} + \text{Т} + \text{О})$$

По этим данным определялась динамика социально-экономической компетентности для каждого участника, а также средние показатели экспериментальной группы. Данные экспертизы доводились до сведения каждого студента в конфиденциальной беседе, лучшие студенты поощрялись. Таким образом, мы имели возможность анализировать ситуацию и вырабатывать стратегию дальнейшего совершенствования.

Показатель социально-экономической компетентности может изменяться в границах от 0 до 0,9. Используя равномерную шкалу, мы разделили этот интервал на три равные части. Показание полученного результата в соответствующий промежуток определяет уровень социально-экономической компетентности (таблица 18), который может быть низким, средним или высоким.

Таблица 18 - Границы уровней социально-экономической компетентности студентов вуза

Границы	Уровень
(0; 0,3)	Низкий
(0,3; 0,6)	Средний
(0,6; 0,9)	высокий

И, наконец, третий критерий - **развитие у студентов профессионально важных личностных качеств.** В данном критерии показателями выступали уровень работоспособности, надежности, ответственности, организованности, самостоятельности, мобильности, рефлексивности, коммуникативности.

Важное диагностическое значение для определения позитивной динамики формирования социально-экономической компетентности имеет то, насколько студент осознает нормы и соответствующие им признаки эффективной коммуникации, являющиеся эталонами для осознания и оценки собственных коммуникативных качеств и умений. В этом плане возрастание количества признаков, характеризующих успешность процесса общения, отражаемых преподавателями в процессе наблюдения за действиями участников эксперимента, нашло свое выражение в повышении адекватности самооценки уровня формирования социально-экономической компетентности, а также в большей дифференцированности социально-перцептивного эталона. Кроме того, повышению адекватности самооценки социально-экономической компетентности участников ЭГ-3 способствовало расширение информационной основы по проблеме эффективной профессиональной коммуникации, а также проводимые в процессе эксперимента групповые обсуждения проблемы формирования социально-экономической компетентности (см. табл.19).

Таблица 19 - Сравнительные результаты экспериментальной (ЭГ-3) и контрольной (КГ) групп после проведения эксперимента

Показатели	ЭГ-3	КГ	Критерий (t) Студента	Уровень значимости
1. Степень адекватности самооценки собственного уровня развития КК	0,67	0,45	8,04	<0,01
2. Уровень самооценки владения коммуникативными навыками	3,72	3,37	2,48	<0,05
3. Динамика рейтинга (статуса) педагога по коммуникативным параметрам	5,21	2,97	6,32	<0,01
4. Публичное изложение проекта:				
а) содержание	3,61	3,12	7,21	<0,01
б) интерес	3,79	3,26	8,35	<0,01
в) логичность и аргументированность	4,22	3,83	6,92	<0,01
5. Изменение уровня конфликтности в коллективе	37	26	2,32	<0,05
6. Изменение общей модальности восприятия	4,1	3,4	3,72	<0,01

Результаты первого среза экспериментальной работы показали, что низким уровнем сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза обладали в КГ – 36 %, в ЭГ-1 – 35 %, в ЭГ-2 – 36 %, в ЭГ-3 – 28 %. Наибольший процент студентов контрольной и экспериментальных групп обладали средним уровнем социально-экономической компетентности: КГ – 54 %, ЭГ-1 – 48 %, ЭГ-2 – 48 %, ЭГ-3 – 55 %. Высоким уровнем социально-экономической компетентности обладали лишь 10 % в КГ, 17 % в ЭГ-1, 16 % в ЭГ-2 и 17 % в ЭГ-3.

Общая оценка сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза показала, что во всех экспериментальных группах отмечено уменьшение количества студентов, имеющих низкий уровень социально-экономической компетентности; выявлена положительная динамика числа студентов, имеющих средний и выше среднего уровень социально-экономической компетентности.

Полученные незначительные положительные изменения позволили сделать промежуточный вывод о том, что разработанный нами комплекс педагогических условий обладает необходимым потенциалом для формирования социально-экономической компетентности студентов вуза в отличие от традиционной образовательной системы.

По окончании второго этапа формирования социально-экономической компетентности студентов вуза проводилась аналогичная диагностика социально-экономической компетентности исследуемых студентов.

В отличие от первого среза, позитивные изменения произошли преимущественно среди профессионально значимых личностных качеств студентов вуза. Этот факт объясняется спецификой реализации данного этапа, направленного на формирование целеустремленности, самостоятельности, ответственности, коммуникативности, креативности.

В среднем, результаты второго среза экспериментальной работы показали, что наибольший процент студентов экспериментальных групп находи-

лись на среднем и высоком уровне сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза.

Так, 44 % в ЭГ-1, 42 % в ЭГ-2 и 43 % в ЭГ-3 обладали средним уровнем сформированности социально-экономической компетентности. Аналогичное количество студентов обладали высоким уровнем социально-экономической компетентности: ЭГ-1 – 41 %, ЭГ-2 – 48 %, ЭГ-3 – 53 %. Низким уровнем социально-экономической компетентности обладали 15 % в ЭГ-1, 10 % в ЭГ-2 и лишь в 4 % в ЭГ-3.

Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов в контрольной группе практически не изменились в сравнении с предыдущим срезом.

Так, 10 % студентов находилось на высоком уровне, 57 % студентов находилось на среднем уровне и 33 % находилось на низком уровне сформированности социально-экономической компетентности.

Сравнивая результаты данного и предыдущего среза, наблюдается положительную динамику изменений сформированности социально-экономической компетентности студентов в экспериментальных группах. Особое внимание следует уделить возрастанию показателей высокого уровня сформированности социально-экономической компетентности. Кроме того, во всех экспериментальных группах наблюдается значительное увеличение числа студентов, находящихся на среднем и выше среднего уровне.

Для формирования окончательных выводов о степени эффективности разработанного нами комплекса педагогических условий нами совместно с экспертами был проведен обобщающий этап экспериментальной работы, основными задачами которого являлись:

- 1) определение итогового уровня сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза;
- 2) обобщение, систематизация и описание полученных результатов исследования;

3) определение соответствия полученных результатов основным теоретическим положениям исследования, обработка полученных данных путем теоретического анализа и методами математической статистики;

4) внедрение результатов исследования в практику профессионального образования при подготовке студентов;

5) популяризация идей формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Стоит сказать, что решение первой задачи осуществлялось нами по тому же принципу, что и на констатирующем и формирующем этапе экспериментальной работы. Подробное описание процедуры его проведения представлено в параграфе 1.2 настоящего исследования.

Определение итогового уровня сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза проводилось по прохождении студентами третьего этапа разработанного нами комплекса педагогических условий. Результаты диагностики составляющих социально-экономической компетентности представлены в таблице 20.

Таблица 20 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза (итоговый срез)

Группа	Кол-во студентов (чел.)	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	28	6	22	18	64	4	14
ЭГ-1	26	3	11	9	35	14	54
ЭГ-2	25	1	4	10	40	14	56
ЭГ-3	27	0	0	10	37	17	63

Как следует из таблицы, наибольший процент студентов экспериментальных групп уже обладают высоким уровнем сформированности социально-экономической компетентности: ЭГ-1 – 54 %, ЭГ-2 – 56 %, ЭГ-3 – 63 %. Средним уровнем сформированности социально-экономической компетент-

ности обладают в ЭГ-1 – 35 %, в ЭГ-2 – 40 %, в ЭГ-3 – 37 %. Низким уровнем сформированности социально-экономической компетентности обладают 11 % в ЭГ-1, 4 % в ЭГ-2 и никто из исследуемых студентов третьей экспериментальной группы уже не обладает низким уровнем сформированности социально-экономической компетентности. Результаты сформированности социально-экономической компетентности в КГ практически не изменились: 14 % студентов находятся на высоком уровне, 64 % респондентов находятся на среднем уровне и 22 % по-прежнему находятся на низком уровне сформированности социально-экономической компетентности.

Далее представим результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза после реализации третьего этапа разработанного нами комплекса педагогических условий его эффективного функционирования (табл. 21).

Таблица 21 - Результаты сформированности профессионально значимых личностных качеств студентов (итоговый срез)

Группа	Кол-во студентов (чел.)	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	28	7	25	17	60	4	15
ЭГ-1	26	1	4	10	38	15	58
ЭГ-2	25	0	0	11	44	14	56
ЭГ-3	27	0	0	9	33	18	67

Анализируя данные по сформированности профессионально значимых личностных качеств студентов, отраженных в таблице, можно отметить, что наибольший процент студентов экспериментальных групп, как и в предыдущем случае, находятся на высоком уровне сформированности профессионально значимых личностных качеств: ЭГ-1 – 58 %, ЭГ-2 – 56 %, ЭГ-3 – 67 %. Средним уровнем сформированности профессионально значимых личностных качеств обладают в ЭГ-1 – 38 %, в ЭГ-2 – 44 %, в ЭГ-3 – 33 %. Низ-

ким уровнем профессионально значимых личностных качеств обладают лишь 4 % в ЭГ-1 и никто из студентов второй и третьей экспериментальной группы не обладает низким уровнем сформированности профессионально значимых личностных качеств. Результаты сформированности профессионально значимых личностных качеств в КГ следующие: 15 % студентов находятся на высоком уровне, 60 % обучающихся находятся на среднем уровне и 25 % по-прежнему находятся на низком уровне сформированности профессионально значимых личностных качеств.

Анализ результатов, полученных по итогам реализации третьего этапа разработанного нами комплекса педагогических условий, позволил предположить, что разработанные нами педагогические условия способствуют эффективному формированию социально-экономической компетентности студентов вуза, способствующей развитию профессиональной мобильности будущих специалистов.

Мы считаем, что в данном обстоятельстве большое значение принадлежит выстраиванию работы на основании положений выделенных нами подходов.

Так, благодаря компетентностному подходу были выявлены составляющие социально-экономической компетентности студентов вуза. Благодаря аксиологическому подходу все компоненты нашей работы были направлены на достижение поставленной цели – повышение профессиональной мобильности студентов вуза. Благодаря интегративно-развивающему подходу процесс формирования социально-экономической компетентности студентов вуза был разбит на взаимосвязанные этапы.

Общая оценка сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза представлена в таблице (табл. 22).

Для большей наглядности представим полученные результаты на диаграмме (рис. 5).

Таблица 22 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза (итоговый срез), %

Группа	Уровень		
	низкий	средний	высокий
КГ	23	62	15
ЭГ-1	7	37	56
ЭГ-2	2	42	56
ЭГ-3	0	35	65

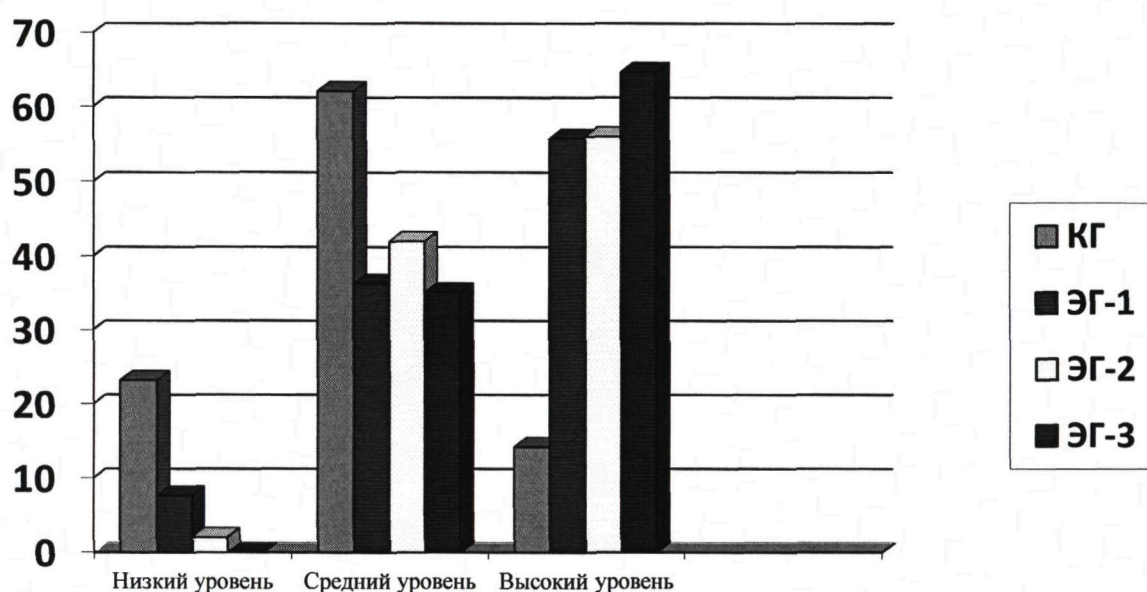


Рис. 5 - Результаты сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза (итоговый срез), %

Данные диаграммы показывают высокие результаты почти во всех экспериментальных группах.

Так, наибольший процент студентов экспериментальных групп, по результатам итогового среза, находятся на высоком уровне сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза: ЭГ-1 – 56 %, ЭГ-2 – 56 %, ЭГ-3 – 65 %. Среднем уровнем сформированности социально-экономической компетентности обладают 37 % в ЭГ-1, 42 % в ЭГ-2 и 35 % в

ЭГ-3. Низким уровнем социально-экономической компетентности обладают 7 % в ЭГ-1, 2 % в ЭГ-2 и никто из исследуемых студентов третьей экспериментальной группы не обладают низким уровнем социально-экономической компетентности. Результаты сформированности социально-экономической компетентности в контрольной группе следующие: 15 % студентов находятся на высоком уровне, 62 % будущих специалистов находятся на среднем уровне и 23 % по-прежнему находятся на низком уровне сформированности социально-экономической компетентности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства студентов экспериментальных групп наблюдается положительная динамика формирования социально-экономической компетентности, что полностью согласуется с теоретическими положениями нашего исследования, подтверждает целесообразность внедрения в учебный процесс комплекса педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Таким образом, результаты итогового среза показали наличие положительной динамики во всех экспериментальных группах.

Как на констатирующем и формирующем, так и на обобщающем этапе проводились беседа и наблюдение, которые подтвердили положительную динамику.

Так, студенты отмечают, что у них появились профессиональные планы и намерения осуществлять профессиональную деятельность. Интерес к профессиональной деятельности стал выражаться в непрерывном приобретении знаний, умений и навыков в данной сфере. У студентов присутствует сознательная и активная направленность на конкретный результат деятельности. Стало заметно, что будущие специалисты научились формулировать и ставить ясные цели, самостоятельно планировать и регулировать свою деятельность. Студенты, обучающиеся по разработанному нами комплексу педагогических условий, научились устанавливать, поддерживать и сохранять

позитивные контакты в общении. Обучающиеся готовы исполнять взятые на себя обязанности, творчески подходят к выполнению порученных им дел. Студенты ознакомлены с методами активного социально-психологического взаимодействия. Участники эксперимента уже могут назвать более 13 методов активного социально-психологического взаимодействия, владея при этом методикой их проведения.

Для осуществления метода рефлексии студенты писали сочинение на тему «Что дали мне занятия как личности и будущему специалисту». Изменения в своих профессиональных и личностных качествах студенты оценили следующим образом: «Стала более уверена в себе»; «Поняла, насколько необходимо быть профессионально мобильным специалистом и формировать у себя качества конкурентоспособности»; «Понял, что профессиональная мобильность важна не только для бизнесмена, политика или менеджера, но и для инженера, бакалавра»; «Стала более коммуникабельна. Сейчас для меня не составляет труда установление, поддержание и сохранение контактов в общении и взаимодействии с людьми»; «Узнала много эффективных методов социально-психологического взаимодействия»; «Стал более ответственно и творчески подходить к выполнению порученных мне заданий» и др.

Сравнительный анализ результатов сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза, полученный нами на нулевом, двух промежуточных и итоговом срезе позволяет сделать вывод о том, что в результате проведения экспериментальной работы по формированию социально-экономической компетентности количество студентов, имеющих низкий уровень диагностируемых качеств, снизилось в ЭГ-1 на 43 %, в ЭГ-2 – на 52 %, в ЭГ-3 – на 50 %. Количество студентов, находящихся на среднем уровне, снизилось в ЭГ-1 на 4 %, в ЭГ-2 – увеличилось на 2 %, в ЭГ-3 – снизилось на 10 %. При этом заметим, что снижение показателей в некоторых экспериментальных группах вызвано переходом студентов данных групп на высокий уровень сформированности социально-экономической компетент-

ности. Об этом свидетельствуют следующие данные: количество студентов, находящихся на высоком уровне социально-экономической компетентности увеличилось в группе ЭГ-1 на 47 %, в ЭГ-2 – на 50 %, в ЭГ-3 – на 60 %.

Данные по сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза в контрольной группе практически не изменились.

В доказательство результативности внедрения и реализации комплекса педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студентов вуза мы использовали критерий хи-квадрат (χ^2), вычисленный в статистической программе.

При сравнении данных контрольной и экспериментальных групп мы получили следующие результаты, соответствующие уровню статистической значимости, равной 0,05 (табл. 23).

Таблица 23 - Эмпирические значения χ^2 сравниваемых значений контрольной и экспериментальной групп

Сравниваемые группы	Полученное значение χ^2	Табличное значение χ^2
КГ и ЭГ-1	6,519	5,991
КГ и ЭГ-2	6,939	
КГ и ЭГ-3	10,216	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,399	
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,448	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,281	

Как видно из сравнения значений критерия эмпирического распределения с табличным, наблюдаются достоверные различия уровня сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза в исследуемых группах.

Таким образом, можно констатировать, что наблюдается статистически достоверный результат положительного влияния на процесс формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

На основании сравнительных анализов четырех срезов по выявлению уровня сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза мы сделали вывод о том, что полученные результаты вносят вклад в профессиональную подготовку будущих специалистов.

Таким образом, полученные нами количественные и качественные показатели свидетельствуют об эффективности внедрения в учебный процесс комплекса педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

На основе анализа и интерпретации результатов мы приходим к следующему выводу: процесс формирования социально-экономической компетентности студентов вуза будет реализован более эффективно, если: в качестве теоретико-методологической основы исследования будут использованы аксиологический, интегративно-развивающий, компетентностный подходы; на основе данных подходов будет разработан и теоретически обоснован комплекс педагогических условий формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Положительный результат исследования по проблеме формирования социально-экономической компетентности студентов вуза позволил перейти к решению заключительных задач обобщающего этапа экспериментальной работы – внедрению результатов исследования в практику профессионального образования при подготовке будущих специалистов, популяризации идей формирования социально-экономической компетентности студентов вуза.

Выводы по методической главе исследования

1. Экспериментальная работа по формированию социально-экономической компетентности студентов вуза проводилась в период с 2009 по 2012 г. на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Уральского государственного университета физиче-

ской культуры, не нарушая естественного хода образовательного процесса. В исследовании задействована 1 контрольная группа и 3 экспериментальные группы, что в совокупности составило 186 студентов 1-2 курсов, обучающихся по направлениям технического бакалавриата.

2. В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) реализовывалось первое педагогическое условие; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) реализовалось второе и третье педагогическое условие; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) - комплекс педагогических условий. В контрольной группе (КГ) занятия со студентами проходили с применением отдельных элементов программы формирования социально-экономической компетентности.

3. Для определения уровня сформированности социально-экономической компетентности использовались адаптированные для будущих специалистов методики. Оценивание сформированности умений осуществлялось посредством метода разыгрывания педагогических ситуаций и анализа продуктов деятельности студентов. Кроме психолого-педагогической диагностики, разыгрывания педагогических ситуаций и анализа продуктов деятельности использовались методы беседы, наблюдения, самооценки и др. Контроль по перечисленным показателям осуществлялся на нулевом, промежуточном и итоговом срезе.

4. Динамика изменения уровня сформированности социально-экономической компетентности в контрольной группе показала, что по сравнению с нулевым срезом практически не произошло существенных количественных изменений. Данный факт можно объяснить, прежде всего, тем, что в контрольной группе занятия со студентами проходили с применением лишь отдельных элементов программы формирования социально-экономической компетентности, без обеспечения педагогическими условиями.

5. Результаты нулевого и итогового среза первой экспериментальной группы (ЭГ-1) свидетельствуют о резком изменении показателей. После нулевого среза на низком уровне находился 50 % студентов; по итогам первого среза на данном уровне оказались 35 % студентов; по итогам второго среза

на данном уровне оказались 15 % студентов. Однако к последнему, итоговому срезу сохранились студенты, находящиеся на низком уровне сформированности социально-экономической компетентности – 7 %. Это объясняется тем, что в данной группе реализовалось первое педагогическое условие.

6. Студенты второй экспериментальной группы (ЭГ-2) по итогам экспериментальной работы находятся преимущественно на высоком уровне сформированности социально-экономической компетентности (56 %). На среднем уровне – 42 % студентов. В данной экспериментальной группе также сохранились студенты, находящиеся на низком уровне (2 %). Это объясняется тем, что в данной группе реализовались лишь два педагогических условия.

7. В третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) выявлена существенная динамика сформированности социально-экономической компетентности студентов вуза. Больше половина студентов третьей экспериментальной группы находится на высоком уровне сформированности социально-экономической компетентности (65 %). На среднем уровне находятся 35 % студентов. И никто из исследуемых студентов третьей экспериментальной группы не обладают низким уровнем социально-экономической компетентности. Столь существенные позитивные изменения объясняются тем, что в данной группе комплекс педагогических условий.

8. На итоговом этапе экспериментальной работы объективность и достоверность полученных результатов доказана с помощью критерия хи-квадрат (χ^2) на уровне статистической значимости 0,05. На основе полученных данных сформулирован окончательный вывод о том, что целенаправленная работа по формированию социально-экономической компетентности будет более эффективной, если внедрить в образовательный процесс комплекс сформулированных нами педагогических условий.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы, которые в данном заключительном разделе диссертации попытаемся показать.

Анализ опыта стран с развитой рыночной экономикой, ретроспективный анализ практики социально-экономической подготовки в образовательных учреждениях России убеждает в том, что обеспечение необходимого минимума социально-экономических знаний и умений еще не решает задачу подготовки студентов к успешной адаптации в динамичных условиях российской действительности. Необходима непрерывное личностно ориентированное формирование социально-экономической компетентности обучающихся, рассматриваемое нами как процесс и результат усвоения социально-экономических знаний и умений, развитие профессионально важных личностных качеств, общей культуры, опыта поведения личности, отвечающего экономическим и нравственно-правовым основам общества.

Для решения обозначенной проблемы была сформулирована цель исследования, которая заключалась в обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности формирования социально-экономической компетентности будущих выпускников вуза.

Для реализации цели исследования был поставлен и решен ряд задач, первая из которых заключается в установлении сущности и структуры социально-экономической компетентности студентов образовательного учреждения высшего профессионального образования.

В результате решения данной задачи выявлено, что исследуемая социально-экономическая компетентность специалиста - это интегративная профессионально-личностная характеристика личности, выражающаяся в способности и готовности к самостоятельному решению социально-

экономических задач, владении экономическим мышлением, признании ценности предпринимательских умений и готовности к самостоятельности и саморазвитию в будущей профессиональной деятельности в условиях современного рынка.

Аксиологический, компетентностный и интегративно-развивающий подходы являются методологической основой решения проблемы формирования социально-экономической компетентности студентов вуза. Комплексная разработка подходов обеспечивает адекватность постановки исследуемой проблемы, рассмотрение сущности явления позволяет разработать комплекс педагогических условий эффективного формирования социально-экономической компетентности.

Структура социально-экономической компетентности представляет собой синтез компетенций: социально-психологической, организационно-экономической, коммуникативной, а также предпринимательской активности и самостоятельности. При этом данные компетенции мы трактуем как способность/готовность актуализировать систему умственных и личностных качеств для решения задачи оптимизации интегративных социально-экономических проблем. Сущность социально-экономической компетентности состоит в единстве пяти компонентов: ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного.

Второй задачей исследования была разработка и экспериментальная проверка комплексной программы эффективного формирования социально-экономической компетентности обучающихся. Программа включала в себя разработанный спецкурс «Основы профессиональной мобильности будущего специалиста», ряд диагностических методик, применение технологий проектного и модульного обучения в специально созданной конкурентной образовательной среде.

Для всестороннего изучения и решения вышеизложенной проблемы построен комплекс педагогических условий формирования социально-экономической компетентности обучающихся вуза:

а) ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических знаний на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

б) применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза;

в) использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Профессиональная мобильность требовала в нашем исследовании серьезного внимания, поскольку именно для данного феномена и проводится наше целенаправленное формирование социально-экономической компетентности. Профессиональная мобильность, будучи многомерным конструктом, является предметом исследования социологов, экономистов, психологов, и наконец, педагогов. Экономисты рассматривают её как движение трудоспособного населения в социально-экономическом пространстве, социологи – как перемещения людей в социальных слоях общества, психологи – как готовность к перестройке структуры личности и адаптации к новым условиям жизнедеятельности, педагоги – как способность к освоению новой техники и профессиональной деятельности.

Таким образом, для нашего исследования ключевым и системообразующим понятием является профессиональная мобильность. В самом общем виде профессиональная мобильность характеризует готовность и способность работника к социально-психологическим и функционально-статусным изменениям, а точнее – к инновационным преобразованиям себя и окружаю-

щего социума. Очевидно, что развитие этого качества у будущих специалистов является одной из важных задач профессиональной школы. Традиционно профессиональная мобильность понимается как один из видов социальной мобильности (наряду с экономической, политической, семейной, территориальной, религиозной и пр.). Она гораздо шире трудовой мобильности, но уже социально-профессиональной, которая помимо профессиональной составляющей включает межличностные отношения между профессиональными группами, официально организованными и стихийно возникшими профессиональными структурами.

Сущность профессиональной мобильности человека на философском уровне анализировали Б. С. Гершунский, Л. А. Сорокина и др.; на социологическом – Т. Л. Аракелова, И. В. Василенко, Г. Е. Зборовский, И. Л. Смирнова и др. На педагогическом уровне профессиональную мобильность исследовали Л. А. Амирова, Т. М. Большакова, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Ю. И. Капиновский и др. Работы психологов (Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова и др.) посвящены рассмотрению этого феномена в контексте профессионального становления личности.

В контексте нашего исследования мы говорим о профессиональной мобильности как интегративной целостной характеристике субъекта деятельности, обеспечивающей гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних по отношению к профессии). И доказываем, что социально-экономическая компетентность является важнейшим фактором развития профессиональной мобильности.

Теоретическое обоснование ведущего понятия исследования позволило утверждать, что «профессиональная мобильность» характеризует готовность и способность специалиста к социально-психологическим и функционально-статусным изменениям, к инновационным преобразованиям себя и окружающего социума.

Проведенная экспериментальная работа позволила целенаправленно и последовательно применить комплекс педагогических условий на практике и

с помощью соответствующего диагностического инструментария проверить их эффективность для решения обозначенной проблемы.

Нами было доказано, что реализация комплекса педагогических условий позволяет повысить уровень социально-экономической компетентности.

Вышесказанное позволило доказать гипотезу настоящего исследования, в соответствии с которой формирование социально-экономической компетентности обучающихся вуза определяется реализацией следующего комплекса педагогических условий:

а) ориентация образовательного процесса на активное программно-мотивированное овладение студентами системой социально-экономических знаний на основе организации самообразовательной деятельности и создания конкурентной образовательной среды;

б) применение в образовательном процессе комплексной программы формирования социально-экономической компетентности, развивающей профессиональную мобильность выпускников вуза;

в) использование при изучении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического блока технологий модульного и проектного обучения, способствующих развитию профессиональной мобильности будущих специалистов в различных социально-экономических ситуациях.

Критериями оценки сформированности социально-экономической компетентности выступают когнитивный, операциональный и критерий личностный. По каждому критерию разработаны показатели: организационно-экономические, социально-психологические, метапредметные знания и умения, а также профессионально значимые качества (работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, мобильность, рефлексивность, коммуникативность).

В исследовании выявлены риски, негативно влияющие на процесс формирования социально-экономической компетентности студента: эмоциональное напряжение; боязнь высказать свои суждения в коллективе; неадекватная (завышенная либо заниженная) самооценка; отсутствие готовности

воспринимать новые идеи; неспособность и нежелание самосовершенствоваться; неуверенность в своих силах и низкий уровень способностей к овладению профессией.

По результатам проведенного исследования были подготовлены и опубликованы информационно-методические материалы и методические рекомендации по формированию социально-экономической компетентности .

Проведенная работа показала значимость полученных результатов, однако она не исчерпывает всех аспектов содержания исследуемой проблемы. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: разработка содержания, методов, форм и средств непрерывного формирования социально-экономической компетентности студентов вуза в условиях перехода на двухуровневое высшее профессиональное образование; совершенствования данного процесса на основе других методологических подходов.

Список использованной и цитируемой литературы

1. Авашин, С. М. Экономическое образование молодежи на уровень современного производства : методические рекомендации / С. М. Авашин. - Н. Новгород : Обл. пед.общество, 2003. — 39 с.
2. Азутина, Н. В. Развитие профессионального мышления в процессе экономического обучения студентов вуза / Н. В. Азутина // Методика экономического образования молодежи : материалы науч.-практ. конф. - Кемерово : КГТУ, 2004. - С. 178-184.
3. Акиныпин, М. Н. Экономическое мышление молодежи как фактор развития престижа страны / М. Н. Акиныпин // Экономическая газета, 2004. - № 92. - С. 17-18.
4. Алексеев, В. А. Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики / В. А. Алексеев. – Тюмень : ТГУ, 1997. - 216 с.
5. Алиева, З. А. Современный менеджмент / З. А. Алиева, З. П. Румянцева // Российский экон. журнал – 1996. – №7. – С. 74-85.
6. Альберт, М. Основы менеджмента / М. Альберт, М. Х. Мескон, Ф. Хедоури : пер. с англ. – М. : «Дело», 1992. – 702 с.
7. Аменд, А. Ф. Состояние и развитие теории и практики экономического воспитания школьников : метод. рекомендации / А. Ф. Аменд. – Челябинск, 1988. – 71 с.
8. Ангеловский, А. А. Проектирование технологий обучения как педагогическое условие профессионального развития личности специалиста / А. А. Ангеловский // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — Пермь : Меркурий, 2011. — С. 29-34.
9. Ангеловский, А. А. Профессиональное развитие личности : психолого-педагогические и социально-философские факторы становления профессионала / А. А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра РАН. – Том 13. – 2011. - № 2(40). – С. 512-521.

10. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 1988. – 238 с.
11. Анисимов, О. С. Педагогическое мышление как средство управления и развития педагогической деятельности / О. С. Анисимов. – Самарканд : СПИ, 1996. – 143 с.
12. Асатулин, Р. Х. Экономическое образование обучающихся индустриально-педагогического колледжа как педагогическая проблема : автореф. дис.... канд. пед. наук / Р. Х. Асатулин. – Челябинск, 1995. – 26 с.
13. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1979. – 217 с.
14. Афанасьев, В. Т. О системном подходе в социальном познании / В. Т. Афанасьев // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 99-104.
15. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
16. Багдасарьян, Н. Г. Еще раз о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров / Н. Г. Багдасарьян, Е. А. Гаврилина // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 23-28.
17. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
18. Байденко, В. И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В. И. Байденко, Н. А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24-39.
19. Барыкин, С. Т. Модель экономического образования подростков : метод. рекомендации / С. Т. Барыкин. – Барнаул : БГПУ, 2004. – 63 с.
20. Басова, В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В. М. Басова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. – 188 с.

21. Башманова, Е. Л. Социальная стратификация как атрибут образовательного пространства и фактор социализации учащихся / Е. Л. Башманова // Образование и наука. – 2011. - № 7(86). – С. 86-106.
22. Безрукова, В. С. Воспитаниеведение как новая педагогика / В. С. Безрукова // Педагогика. – 2011. - № 9. – С. 42-49.
23. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография / В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
24. Белицкая, Г. Э. Социальная компетентность личности / Г. Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности – М. : МГПИ, 1995. – 76 с.
25. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : ОАО «Южурал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
26. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. - СПб. : НИИ ПТП РАО, 1997. - 227 с.
27. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности : учебное пособие / Л. А. Беляева. – Екатеринбург : УГПИ, 1993. – 125 с.
188. Беляков, С. А. Новые лекции по экономике образования / С. А. Беляков. – М. : МАКСПресс, 2007. – 424 с.
28. Берулава, М. Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 21-25.
29. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : изд-во Московского психолого-социального инст-та; Воронеж : изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – 352 с.
30. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. - М. : Международный пед. академия, 1995. - 328 с.
31. Бодалев, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. - М. : МГУ, 1988.- 188 с.

32. Булдаков, С. К. Философия и методология образования / С. К. Булдаков, А. И. Субетто. – СПб. : изд-во «Астерион», 2002. – 408 с.
33. Вазина, К. Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства : концепции, опыт / К. Я. Вазина. – Челябинск : ГУ ПТО, 1997. – 242 с.
34. Ваценков, О. В. Педагогические условия экономического воспитания учащихся 8-9 классов общеобразовательной школы в процессе становления рыночных отношений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Ваценков. - Челябинск, 1993. -23 с.
35. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 183 с.
36. Вербицкий, А. А. Основная образовательная программа в контекстно-компетентностном формате / А. А. Вербицкий, А. С. Курылев, М. Д. Ильязова // Высшее образование в России. – 2011. - № 6. – С. 66-71.
37. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
38. Галахова, Е. С. Профессиональное становление студентов в воспитательной деятельности студентов колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / УралГУФК. – Челябинск, 2010. – 25 с.
39. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : автореф. дис.... д-ра пед. наук / РГППУ. – Екатеринбург, 2003. – 39 с.
40. Гласс, Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласс, Д. Стенли. - М. : Наука, 1976. - 470 с.
41. Глуханюк, Н. С. Я в профессии и профессиональное Я. Результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. - Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. –173 с.

42. Горбунова, Л. Г. Проектирование модульной программы по прикладной химии в рамках компетентного подхода / Л. Г. Горбунова // Образование и наука. – 2011. - № 3 (82). – С. 16-27.

43. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 134 с.

44. Гребнев, Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов / Л. С. Гребнев // Высшее образования в России. – 2011. - № 11. – С. 29-41.

45. Григорьев, О. В. Современные технологии обучения / О. В. Григорьев, Н. М. Литвиненко // Инновации в образовании. – 2011. - № 7. – С. 17-24.

46. Гримак, Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.

47. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В. В. Гура. – Ростов н/Д : изд-во Южного федерального ун-та, 2007. – 320 с.

48. Гусев, В. А. Многоуровневая подготовка педагогов профессионального обучения : состояние и перспективы : монография / В. А. Гусев. – Самара : изд-во «Самарский университет», 2004. – 192 с.

49. Давыденко, Т. М. Теоретические основы управления школой : дис. ... д-ра пед. наук / Т. М. Давыденко. – М. : НИИ ТО и ПОР, 1996. – 421 с.

50. Дайнека, О. С. Экономическая психология / О. С. Дайнека. – СПб. : изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 250 с.

51. Добряков, А. А. Высшие психические функции и функциональная структура гуманизированного образовательного стандарта (модели, методология, примеры) : учебное пособие / А. А. Добряков, В. П. Печников. – М. : Логос, 2001. – 248 с.

52. Добряков, А. А. Психолого-педагогические основы подготовки элитных специалистов как творческих личностей (содержательные элементы

субъект-субъектной педагогической технологии) : учеб. пособие / А. А. Добряков. - М. : Логос, 2001.- 358 с.

53. Дрокина, С. В. Формирование культуры общения будущих инженеров / С. В. Дрокина // Профессиональное образование. Столица. – 2011. - № 7. – С. 38-39.

54. Дубова, М. В. Компетентностные задачи как форма учебного материала / М. В. Дубова // Педагогика. – 2012. - № 1. – С. 46-52.

55. Евланов, Л. Г. Теория принятия решений в экономике / Л. Г. Евланов. - М. : Экономика, 1984.-176 с.

56. Журавлев, А. Л. Влияние субъективного экономического статуса на экономическое сознание личности / А. Л. Журавлев, Н. В. Журавлева // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. – М. : ИП РАН, 1998. – С. 221-245.

57. Жураковский, В. М. Актуальные задачи модернизации профессионального образования / В. М. Жураковский // Высшее образование в России. - № 5. – 2010. – С. 4-11.

58. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2007. – 245 с.

59. Загвязинский, В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9-14.

60. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 208 с.

61. Замолоцких, Е. Г. Опыт разработки модели выпускника на основе контекстно-компетентностного подхода / Е. Г. Замолоцких, Е. Е. Дурнева // Высшее образование в России. – 2011. - № 6. – С. 55-59.

62. Запесоцкий, А. С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2011. - № 9. – С. 3-16.

63. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : ИПЛ, 1986. – 163 с.

64. Зеер, Э. Ф. Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова // Образование и наука : известия УрО РАО. – 2005. - № 1(31). – 70-79.

65. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2011. - № 8 (87). – С. 3-14.

66. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. - 2000. - 258 с.

67. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект). Проблемы качества образования / И. А. Зимняя. – М. - Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 34-38.

68. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 11. - . 56-59.

69. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования) идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2. – М.-Уфа, 2005. – С. 10-19.

70. Ивашина, Н. С. Формирование экономической ответственности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогическом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Ивашина. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. - 23 с.

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

72. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
73. Инновации в подготовке ремесленников-предпринимателей : монография / Д. П. Заводчиков, Э. Ф. Зеер, Е. Г. Лопес, А. М. Павлова; науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2011. – 216 с.
74. Кайнова, Э. Б. Курс современной практической педагогики / Э. Б. Кайнова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 140 с.
75. Кайнова, Э. Б. Методология и методика научного исследования в педагогике. Курс лекций : метод. пособие для работников системы проф. образования / Э. Б. Кайнова. – Н. Новгород : Изд-во ТАЛАМ, 2002. – 103 с.
76. Кайнова, Э. Б. Философия педагогики / Э. Б. Кайнова. – М. : АПК и ППРО, 2007. – 196 с.
77. Как работают японские предприятия / пер. с англ. – М. : Экономика, 1989. – 262 с.
78. Калмыков, А. В. Профессиональная социализация и e-Learning / А. В. Калмыков // Высшее образования в России. – 2011. - № 10. – С. 99-104.
79. Кан-Калик, В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения : методические рекомендации / В. А. Кан-Калик. – М. : Центр по проблемам общения, 1990. – 32 с.
80. Каримов, Р. Я. Воспитание культуры коммуникации студентов в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / УралГУФК. – Челябинск, 2007. – 24 с.
81. Карнеги, Дейл. Как завоевать друзей и оказать влияние на людей. – М. : Книга, 1996. – 546 с.
82. Кинг, У. Стратегическое планирование и хозяйственная политика / У. Кинг, Д. Клиланд / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1982. – 340 с.
83. Кирикова, З. З. Педагогическая технология : теоретические аспекты / З. З. Кирикова. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 284 с.

84. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
85. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика : учеб. пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124 с.
86. Климова, Т. Е. Педагогический эксперимент : учеб. пособие / Т. Е. Климова, И. А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 158 с.
87. Ковалев, С. В. Основы нейролингвистического программирования / С. В. Ковалев. - М. : Флинта, 1999. - 160с.
88. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность : опыт междигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
89. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд. – М. : изд. центр «Академия», 2007. – 288 с.
90. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2001. – 368 с.
91. Кондрух, А. А. Формирование социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки / А. А. Кондрух // Сибирский педагогический журнал. – 2011. - № 12. – С. 78-82.
92. Корчак, Т. А. Компетентностно ориентированное профессиональное образование как условие оптимизации взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда / Т. А. Корчак, М. Л. Вайнштейн // Образование и наука : известия УрО РАО. – 2006. - № 5(41). – С. 69-75.
93. Костина, Н. Н. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе экономического обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Костина. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. - 26 с.
94. Костромцова, В. В. Экономическая подготовка школьников с использованием компьютеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Костромцова. – Челябинск, 2000. – 24 с.

95. Кравцова, Л. А. Эффективность образования в новых социально-экономических условиях / Л. А. Кравцова // Научные исследования в образовании. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». – 2011. - № 8. – С. 23-26.

96. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе / В. В. Краевский // Педагогика. – 1989. - № 2. – С. 72-79.

97. Кривченко, Т. А. Компетентность общения и подходы к её формированию / Т. А. Кривченко // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М.-Уфа, 2004. – С. 48-56.

98. Крысько, В. Г. Социальная психология : учеб. для студ. высш. уч. заведений / В. Г. Крысько. – М. : Изд.-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 448 с.

99. Кузнецов, А. И. Экономика социокультурной сферы как фактор инновационного развития региона / А. И. Кузнецов // Образование и наука. – 2011. - № 4(83). – С. 37-45.

100. Кузьменко, Е. В. Совершенствование управления процессом подготовки профессионально-мобильного специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кузьменко. – Магнитогорск, 2000. – 26 с.

101. Кузьмин, А. М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Кузьмин. – Челябинск : УралГАФК, 1999. – 37 с.

102. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – С. 35-38.

103. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

104. Куликова, Л. М. Профессиональная компетентность преподавателей – методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов / Л. М. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. - С. 14-22.

105. Кулюткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – СПб. : СПб ГУПМ, 2002. – 48 с.
106. Кустов, Л. М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основы педагогической теории / Л. М. Кустов. – Челябинск : ГУ ПТО МО РФ, 1995. – 207 с.
107. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
108. Лаврентьева, Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе : дис. д-ра пед. наук / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1999. – 386 с.
109. Лазарев, В. С. Новое понимание метода проектов в образовании / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2011. - № 10. –С. 3-12.
110. Ларионов, В. В. Формирование программно-педагогической среды для самостоятельной работы бакалавров по физике в исследовательском университете / В. В. Ларионов, Е. В. Мансуров, Э. В. Поздеева // Инновации в образовании. – 2011. - № 11. – С. 55-63.
111. Леонова, Е. В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза / Е. В. Леонова // Высшее образование в России. – 2010. - № 2. –С. 124-131.
112. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
113. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
114. Менеджмент и рынок: германская модель : учеб. пособие / под ред. проф. У. Рора и проф. С. Долгова. – М. : ВЕК, 1995. – 480 с.
115. Мескон, М. Х. Основы менеджмента: пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело ЛТД, 1994. – 702 с.
116. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие

/ под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 172 с.

117. Мильнер, Б. З. Теория организации : учебник / Б. З. Мильнер. – 7-е изд. перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 864 с.

118. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.

119. Монахов, В. М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами / В. М. Монахов // Высшее образование в России. – 2011. - № 6. – С. 59-65

120. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

121. Мустафаев, И. А. Рынок труда в системе глобализации мировой экономики и инновационной модели социально-экономического развития / И. А. Мустафаев // Инновации в образовании. – 2011. - № 11. – С. 64-72.

122. Назарова, О. Л. Проектирование содержания образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования / О. Л. Назарова, Т. И Остапенко // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах : междунар. сб. науч. трудов. - Магнитогорск : изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2011. – Ч. III. – С. 89-94.

123. Назарова, О. Л. Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением : монография / О. Л. Назарова, А. Я. Найн, В. И. Кондрух. – Челябинск : УралГУФК, 2006. – 311 с.

124. Найн, А. А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов физкультурного вуза : монография / А. А. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2001. – 309 с.

125. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области, фил. ИРПО МО РФ, 1995. – 228 с.

126. Некоторые понятия современной педагогики профессионального обучения в Германии. Толкование и комментарий / сост. Б. Тидеманн. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – 2004. – 86 с.

127. Нечаев, В. Д. О концепции гуманитарного образования / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образования в России. – 2011. - № 3. – С. 14-22.
128. Никандров, Н. Д. Гражданское воспитание в современной России / Н. Д. Никандров // Образование и наука. – 2011. - № 2(8). – С. 3-16.
129. Новиков, А. М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления / А. М. Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2005. – 256 с.
130. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2003. – 67 с.
131. Новикова, Е. Ю. Оценка студентами значимости общекультурных компетенций / Е. Ю. Новикова // Высшее образования в России. – 2012. - № 7. – С. 148-151.
132. Нохрина, Н. Н. Основы диагностики качества гуманитарной подготовки студентов технических специальностей : автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Н. Н. Нохрина. – М., 2006. – 41 с.
133. Нуритдинова, А. А. Формирование экономической культуры у младших школьников в условиях интеграции учебной и внеурочной работы : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Нуритдинова. – Челябинск, 2000. – 184 с.
134. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и образование», 2007. – 1200 с.
135. Олейникова, О. Н. Модульные технологии : проектирование и разработка образовательных программ : учеб. пособие / О. Н Олейникова, А. А. Муравьёва, Ю. Н. Коновалова, Е. В. Сартакова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. – 256 с.
136. Оллпорт, В. Личность в психологии / В. Оллпорт. - М.- СПб. : КСП Ювента, 1998. - 345 с.
137. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлов. - М. : Просвещение, 1991. -287 с.

138. Пачиков, В. И. Экономическая Я-концепция как важный элемент профессиональной подготовки / В. И. Пачиков // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2010. - № 5. – С. 128-132.

139. Перечень законодательных и нормативных актов, действующих в субъектах Российской Федерации по функционированию малого и среднего предпринимательства и ремесленничества – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 23 с.

140. Петровская, Л. А Компетентность общения / Л. А. Петровская. - М. : МГУ, 1989. - 269 с.

141. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.

142. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

143. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. - 144 с.

144. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих федеральные государственных образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / авт.-сост. И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. – 100 с.

145. Проектирование образовательного процесса вуза на основе компетентностного подхода : научные труды СГА. – М. : изд-во СГУ, 2009. – 179 с.

146. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования : метод. пособие / авт.-сост. И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, А. М. Старкова. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. – 72 с.

147. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. – М. :

Ассоциация «Проф. образование», 1999. – 904 с.

148. Психология и педагогика : учеб. пособие / сост. Ж. А. Сулаева, А. А. Цахаева. – Махачкала : Наука ДНЦ, 2009. – 300 с.

149. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

150. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков / под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 233 с.

151. Развитие предпринимательских качеств учащихся учреждений профессионального образования / Т. Ю. Аветова, Г. В. Борисова, С. А. Иванов; под ред. С. А. Иванова. – СПб. : Северо-западное агентство международных программ, 2003. – 36 с.

189. Редько, Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : монография / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2010. – 282 с.

152. Романцев, Г. М. Уровневое профессионально-педагогическое образование : теоретико-методологические основы стандартизации : монография / Г. М. Романцев, В. А. Фёдоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 545 с.

153. Ромм, М. В. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М. В. Ромм, Т. А. Ромм // Высшее образование в России. – 2010. - № 12. – С. 104-113.

154. Российская педагогическая энциклопедия. – М. : РАО, 1999. – 604 с.

155. Рототаева, Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Рототаева. – М., 2002. – 24 с.

156. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 418 с.

157. Свиридова, Г. С. Педагогические условия эффективности формирования экономического мышления у студентов колледжа : автореф. дис. ... канд.пед. наук / Г. С. Свиридова. – Магнитогорск , 2001. - 24 с.
158. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
159. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом / Г. К. Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
160. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования учебно-воспитательного процесса / Г. К. Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
161. Семенов, А. А. Проектирование как средство творческого саморазвития / А. А. Семенов // Профессиональное образование. Столица. – 2011. - № 8. – С. 42-43.
162. Сериков, Г. Н. Управление образованием : системная интерпретация: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
163. Сиденко, А. С. Эксперимент в образовании / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. - М. : АПК и ПРО, 2002.- 94 с.
164. Скамницкий, А. А. Развитие образовательных учреждений в условиях динамичного изменения социально-экономической среды : дис. ...д-ра пед. наук / А. А. Скамницкий. – М. : МГОПУ, 1999. – 422 с.
165. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1987. - 152 с.
166. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 205 с.
167. Смирнов, И. П. Человек – образование – профессия – личность : монография / И. П. Смирнов. – М. : УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.

168. Советова, О.С. Основы социальной психологии инноваций : учеб. пособие / О. С. Советова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – 152 с.

169. Создание предпринимательской культуры в образовательном учреждении : метод. пособие / Т. Ю. Аветова, Г. В. Борисова, С. А. Иванов; под ред. С. А. Иванова. – СПб. : Северо-западное агентство международных программ, 2003. – 30 с.

170. Старкина, М. П. Развитие экономического мышления обучающихся : учебно-метод. пособие / М. П. Старкина. – Ярославль : ЯЛТУ, 2004. – 39 с.

171. Стегний, В. Н. Исследование качеств инженера в контексте компетентностного подхода / В. Н. Стегний, Л. Н. Курбатова // Высшее образование в России. – 2010. - № 5. – С. 95-102.

172. Стегний, В. Н. Компетентностный подход к содержанию цикла ГСЭД при подготовке инженера / В. Н. Стегний // Высшее образование в России. – 2011. - № 1. – С. 77-85.

173. Стукалов, Д. В. Воспитание экономического мышления старшеклассников инновационных образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Стукалов. – Челябинск : УралГАФК, 1999. - 24 с.

174. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 34 с.

175. Терегулов, Ф. Ш. Теоретическая педагогика : учеб. пособие / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа : Восточный университет, 2004. – 332 с.

176. Тидеманн, Б. Возможности профессионального образования ремесленников в России / Б.Тидеманн. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 36 с.

177. Трайнев, И. В. Конструктивная педагогика : учеб. пособие / под ред.

В. Л. Матросова. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.

178. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе / под ред. П. И. Третьякова. – М. : Высш. шк., 2001. – 352 с.

179. Уколова, З. С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессионально-иноязычной подготовке : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. С. Уколова. – Самара : Самарский гос. пед. ун-т, 2006.- 22 с.

180. Факторович, А. А. Принципы управления качеством образования в условиях реализации ФГОС / А.А. Факторович // Высшее образование в России. - № 12. – 2010. – С. 40-48.

181. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. - М. : Международная педагогическая академия, 1994. - 192 с.

182. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова, 6-е изд. – М. : Политиздат, 1991. – 559 с.

183. Фоменко, С. Л. Структура и содержание образовательной программы школы в условиях реализации компетентностной модели образования / С. Л. Фоменко // Образование и наука – 2010. - № 11(79). – С. 3-11.

184. Фомина, Н. Н. Гуманитарное образование в техническом вузе : содержание, технология, компетенции / Н. Н. Фомина // Научно-технический вестник. Вып. 36. «Экономическое и гуманитарное образование в техническом вузе». – СПб. : СПбГУ инф. технологий, механики и оптики, 2007. – С. 153-160.

185. Фугелова, Т. А. Через гуманитаризацию образования к профессионально мобильному специалисту / Т. А. Фугелова // Образование и наука – 2012. - № 5 (94). – С. 63-72.

186. Харлов, С. М. Экономическое мышление учащихся в рыночных условиях : учеб. пособие / С. М. Харлов. – Брянск : БГПУ, 2004. - 69 с.

187. Хейне, Пол. Экономический образ мышления / П. Хейне. – пер. с англ. – М. : Дело, 1993. – 114 с.

188. Хон, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.
189. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция : методология, теория, технология : монография / Н. К. Чапаев. - Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2004. – 282 с.
190. Чепиль, Н. И. О конкурентоспособности молодых специалистов на региональном рынке труда / Н. И. Чепиль // Профессиональное образование. Столица. – 2007. - № 3 . – С. 33-34.
191. Шакина, И. И. Педагогические условия организации экономического образования старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / И. И. Шакина. – Магнитогорск, 1997. – 166 с.
192. Шамова, Т. И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития / Т. И. Шамова, А. Н. Малинин, Г. М. Тюля. – М. : МГПУ, 1993. – 96 с.
193. Шелтон, А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.
194. Шемятихина, Л. Ю. Экономическая Я-концепция как предмет мультидисциплинарных исследований / Л. Ю. Шемятихина // Образование и наука. – 2011. - № 1(80). – С. 85-91.
195. Шендрик, И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека : Ч.2. Практическая реализация / И. Г.Шендрик // Образование и наука. – 2005. - № 1(31). – С. 80-89.
196. Шестак, Н. В. Профессиональное образование и компетентностный подход / Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2010. - № 3. – С. 38-43.
197. Шехонин, А. А. Компетенции выпускников в образовательных стандартах, самостоятельно устанавливаемых университетами / А. А. Шехонин, Е. В. Караваева, И. В. Аржанова // Высшее образования в России. – 2011. - № 4. – С. 25-32.

198. Шипилина, Л. А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете : монография / Л. А. Шипилина. – Омск : ОмГПУ, 1998. – 293 с.
199. Шишлина, Н. В. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности / Н. В. Шишлина // Образование и наука. – 2010. - № 4(72). – С. 67-73.
200. Шпак, А. Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся / А. Т. Шпак. – Киев : Рад. шк., 2004. - 148 с.
201. Шумилова, Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / ЧГПУ. – Челябинск, 2011. – 45 с.
202. Эрганова, Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие / Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 150 с.
203. Эрлих, В. Т. Экономическое воспитание молодежи / В. Т. Эрлих // Экономическая газета. - 2004. - № 23. - С. 4-5.
204. Юцевичене, П. А. Теоретические основы модульного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. А. Юцевичене. – Вильнюс, 1989. – 33 с.
205. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. - 248 с.
206. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
207. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. - № 6. - С. 8-14.
208. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
209. Bank, J. (1992) The Essence of Total Quality Management, Prentice Hall. -237 p.
210. Deming, W.E. Out of Crisis, Cambridge University Press. - 236 p.

211. Education, Recession and the World Village: A comparative polit. economy of education / Ed. a. introd.: F.M. Wirt. - L.: Falmer, 1986. - 93 p.
212. Maslow, A. Motivation and personality / A.Maslow. – 1970. – 204 p.
213. Mayo, E. The Social Problems of an dustriatel vilisation / E.Mayo.- 1945.- 108 p.
214. O'Donnell, M.G. The Educational Thought of the Classical Polit- ical Economists. - Lonham: U.P. of Amer., 1985. - 142 p.
215. Okon, W. Wprowadzenie do dydaktyki Ogolney. Panstwowe Wydawnictwo / W. Okon. - Warszawa, 1987. – 382 p.
216. Steiner R. Gegenwartiges Gtistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklusgehalten in Likley (Jorkschiere) vom 5. dis 17. Aug. 1923. - Stuttgart, 1957. – 109 p.
217. Tilak, J.B.G. The Economics of Enequality Education. - N. Delhi: Sage, 1987.-116 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей

Оснащение эксперимента: текст опросника КОС-1, регистрационные бланки, карандаши или ручки.

Продолжительность обследования — 20 мин.

Инструкция. Вам предлагается ответить на все вопросы данного опросника. Ответы записывайте в бланке ответов. Если ответ положительный, то в соответствующей клетке поставьте знак "+", если отрицательный — "-". Помните, что "плохих" и "хороших" ответов нет. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение.

Регистрационный бланк

№	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30		40	
К _{ком} =				О _{ком} =			
К _{от} =				О _{от} =			

Текст опросника

1. Есть ли у Вас стремление к установлению знакомств с различными людьми?

2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?

3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?

4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?

5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?

6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к

принятию ими Вашего мнения?

7.Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время за книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?

8.Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?

9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?

10.Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?

11.Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?

12.Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

13.Легко ли Вам удастся устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?

14.Стараетесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15.Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16.Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17.Четко ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?

18.Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

19.Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?

20.Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?

21.Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22.Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить

начатое дело?

23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?

27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас группу?

30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?

33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый для Вас коллектив?

34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания у своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка и анализ результатов

При обработке результатов исследования пользуются ключами, которые представляют собой трафарет регистрационного бланка ответов.

Ключ "Коммуникативные способности"

№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ
1	+	11	—	21	+	31	—
2	—	12	—	22	—	32	—
3	—	13	+	23	—	33	+
4	—	14	—	24	—	34	—
5	+	15	—	25	+	35	—
6	—	16	—	26	—	36	—
7	—	17	+	27	—	37	+
8	—	18	—	28	—	38	—
9	+	19	—	29	+	39	—
10	—	20	—	30	—	40	—

Ключ "Организаторские способности"

№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ	№ вопроса	ответ
1	—	11	—	21	—	31	—
2	+	12	—	22	+	32	—
3	—	13	—	23	—	33	—
4	—	14	+	24	—	34	+
5	—	15	—	25	—	35	—
6	+	16	—	26	+	36	—
7	—	17	—	27	—	37	—
8	—	18	+	28	—	38	+
9	—	19	—	29	—	39	—
10	+	20	—	30	+	40	—

При интерпретации полученных данных следует помнить, что методика констатирует лишь достигнутый уровень развития способностей в данный период развития личности и что при наличии положительной мотивации, целеустремленности, надлежащих условий деятельности эти способности могут развиваться.

Ключи поочередно накладываются на регистрационный бланк, и подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики.

Оценочный коэффициент (K) коммуникативных или организаторских способностей выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому виду склонностей к максимально возможному числу совпадений. При этом удобно использовать формулу.

$$K = N/20 \text{ или } K = 0,05,$$

Где K - величина оценочного коэффициента; N — количество совпадающих с ключами ответов.

Для качественной стандартизации результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных показателей (K) соответствует определенная оценка (Q).

Шкала оценок коммуникативных способностей

K	Q	Уровень проявления коммуникативных способностей
0,10—0,45	1	Низкий
0,46—0,55	2	Ниже среднего
0,56—0,65	3	Средний
0,66—0,75	4	Высокий
0,76—0,81	5	Очень высокий

Шкала оценок организаторских способностей

K	Q	Уровень проявления организаторских способностей
0,20—0,55	1	Низкий
0,56—0,65	2	Ниже среднего
0,66—0,70	3	Средний
0,71—0,80	4	Высокий
0,81—1,00	5	Очень высокий

Обследуемые, получившие оценку "1" ($Q = 1$), характеризуются крайне низким уровнем проявления способностей к коммуникативной и организаторской деятельности.

У обследуемых, получивших оценку "2" ($Q = 2$), развитие коммуникативных и организаторских способностей находится на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой обстановке, коллективе, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, проявление ими инициативы крайне ограничено.

Для обследуемых, получивших оценку "3" ($Q = 3$), характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей.

"Потенциал" этих способностей не отличается высокой устойчивостью.

Обследуемые, получившие оценку "4" ($Q = 4$), отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они обычно не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям и т. д.

Обследуемые, которые получают оценку "5" ($Q = 5$), обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они испытывают постоянную потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.