

Библиографический список

1. Дмитриев, В. И. Об эффективности деятельности учебных заведений гражданской авиации России : доклад на выездном заседании Коллегии Федерального агентства воздушного транспорта г. Санкт-Петербург 28 октября 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svavia.ru>. (дата обращения: 20.12.2014).
2. Загорский, Н. М. Применение Общего основного содержания в процессе профессиональной подготовки диспетчерского и технического персонала аэронавигации // Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов : сб. тр. Международной науч.-практ. конф. – Рига, 2008. – С. 11-13.
3. Кабашкин, И. В. Проблемы обеспечения авиационной отрасли специалистами: кто виноват и что делать? // Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов : сб. тр. Международной науч.-практ. конф. – Рига, 2008. – С. 15-21.
4. Кузнецов, Ю. В. Проблемы и перспективы высшего авиационного образования в России // Вестник Чувашского университета. – 2013. – №1. – С. 115-118.
5. Логачев, В. П. Об основных требованиях к подготовке инженерно-технического персонала гражданской авиации в свете реализации Болонской декларации // Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов : сб. тр. Международной науч.-практ. конф. – Рига, 2008. – С. 45-47.
6. Оборин, Е. А. Применение процедур ИКАО к организации обучения авиационных специалистов // Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов : сб. тр. Международной науч.-практ. конф. – Рига, 2008. – С. 55-59.
7. Delivering pilot quality // Flight International. – 2008. – March 3-10. – P. 7-14.

УДК 378.146

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Хисматуллина Зульфья Назиповна, канд. социол. наук, доцент кафедры «Социальная работа, педагогика и психология», ФГБОУ ВПО Казанский НИТУ.
432048, Ульяновск, ул. 12 сентября, 7.
E-mail: zulfiya33@gmail.com

Ключевые слова: контроль, оценка, мониторинг, качество, стандарты, компетенции.

Цель исследования – теоретико-методологически обосновать проблему реализации компетентностного подхода к оценке качества профессиональной подготовки студентов в вузе. К наиболее важным задачам относятся: ориентация образовательного процесса на результаты, четкое определение того, что должен знать и уметь выпускник, чтобы быть востребованным на рынке труда; изменение формы представления результатов с оценки знаний, умений и навыков на характеристики приобретаемых компетенций; создание методологии и методик оценки качества образования. Компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков, качеств личности, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов или процессов. Компетентность отражает степень овладения обучаемым соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Разделяя эти понятия, необходимо иметь в виду под компетенцией наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке обучаемого, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество. Анализ состояния проблемы оценки качества образования осуществляется по внешнему социальному качеству с использованием индикаторов образовательного ценза населения, массовости, доступности и государственности образования, и по внутреннему институциональному качеству как оценки работы конкретного учреждения с использованием индикаторов качества подготовки выпускников, содержания образования, кадрового потенциала, материально-технической базы и др. Современные системы оценки качества основаны на новой парадигме стандартизации образования, на предметно-деятельностной структуре оценочных средств. Для их максимального приближения к условиям будущей профессиональной деятельности в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины и др. Новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценивать качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности.

В конце прошлого столетия несоответствие запросов рынка труда результатам обучения стало проявляться особенно резко. Представители бизнеса активно критиковали образование за отсутствие у выпускников школ и профессиональных учебных заведений качеств, необходимых для развития экономики. Начало нового тысячелетия ознаменовалось целым рядом противоречий в области социально-экономического развития. Рост безработицы, угрозы терроризма, нарушения прав человека, исчерпание природных ресурсов и экологические проблемы оказывали влияние на общество, систему образования в целом, а также на

требования к образованности, в частности. Концепция модернизации российского образования указывала, что учебные заведения должны формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Цель исследования: теоретико-методологически обосновать проблему реализации компетентностного подхода к оценке качества профессиональной подготовки студентов в вузе. Организация социального диалога высшей школы с рынком труда, создание единого образовательного пространства в Европе и проводимая в русле этого процесса реформа высшего профессионального образования в России ставили перед академическим сообществом, работодателями и всеми заинтересованными в улучшении отечественной образовательной модели лицами ряд серьезных задач.

К наиболее важным **задачам исследования** можно отнести: ориентацию образовательного процесса на результаты, то есть четкое определение того, что именно будет знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребованным на рынке труда; изменение формы представления результатов обучения – представления вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУНов) характеристик приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности); создание методологии и методик оценки качества образования вместо непрерывного и многоаспектного контроля над процессом обучения.

Решить данные задачи в совокупности была призвана новая нормативно-правовая база российского образования (принятие соответствующих поправок к «Закону об образовании» и «Закону о высшем профессиональном образовании») и новое методическое обеспечение учебного процесса. В последнем главную роль играли разработанные Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса [3].

Появились новые направления исследований, прежде всего, в области изучения целесообразности и возможности реализовать так называемый компетентностный подход в условиях личностно-ориентированной парадигмы образования, признающей уникальную сущность каждого обучаемого и индивидуальность его образовательной траектории [2].

Формирование профессиональной компетентности является ядром профессионального становления личности, т. е. развития личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Ученые рассматривают процесс формирования профессиональной компетентности как развитие профессиональной направленности будущих специалистов, их социально значимых и профессионально важных качеств, готовность к постоянному профессиональному росту, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями. Профессиональное становление предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную, творческую и др.) с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Иными словами, профессиональное становление – это «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности, а профессиональная компетентность – одно из основных и важнейших условий становления профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности – это продуктивный процесс саморазвития личности, определения своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и актуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма. Данный процесс реализуется через разрешение противоречий между актуальным уровнем развития перечисленных аспектов профессиональной деятельности, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью личности [1, 5].

Для того чтобы разделить общее и индивидуальное в содержании компетентностного образования, А. В. Хуторской различает синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Разделяя эти понятия, необходимо иметь в виду под компетенцией наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Различают различные виды компетенций: специальная компетентность (владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие); социальная компетентность (владение совместной групповой, кооперативной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами

профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда); личностная компетентность (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности); индивидуальная компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом) [5].

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности. Пристальное внимание ученых привлекают вопросы стандартизации образования и создания систем менеджмента качества образования (В. И. Байденко, В. А. Исаев, С. И. Колесников, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, Ю. Г. Татур и др.). Профессиональная компетентность, по мнению В. И. Байденко и Н. А. Селезневой, может быть определена в соответствии с государственным стандартом, где указаны общие требования к образованности специалиста [1, 7].

В современных условиях, когда повышение качества высшего образования стало проблемой государственного значения, закономерно усиливается интерес ученых к вопросам построения системы качества образования в вузе и оценке качества как существенному элементу данной системы. Следует отметить исследования концептуально-методологического характера, рассматривающие различные аспекты оценки качества образования, выделяющие различные совокупности показателей и определяющие приоритеты в оценочных критериях (В. И. Андреев, Н. Ф. Ефремова, З. Д. Жуковская, В. М. Монахов, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.). Теоретические и технологические аспекты проблемы оценки качества профессионального образования и профессиональной подготовки подвергаются анализу с точки зрения соответствия качества образования требованиям рынка профессий к выпускникам вузов (В. И. Андреев, О. Д. Андреева, В. В. Гузеев, Н. А. Кононец, А. К. Маркова, В. Ш. Масленникова, Л. М. Митина, Г. В. Мухаметзянова, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов и др.). Разрабатываются положения компетентностного подхода, позволяющие уточнить представления о качестве образования с точки зрения достижения и оценки его результата – сформированности ключевых и профессиональных компетенций выпускника вуза (М. Ант, Р. Бадер, И. Баллантайн, И. А. Зимняя, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л. Страдвик, Х. Г. Хофман, А. Шелтен и др.). Разработка прикладных вопросов оценки качества подготовки обучаемых, создание Национальной системы оценки качества образования связаны с деятельностью Центра оценки качества образования ИОСО РАО, лаборатории аттестационных технологий при Московском институте повышения квалификации работников образования, Федерального центра тестирования, Федерального института педагогических измерений, научной школы Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Анализ состояния проблемы оценки качества отечественного образования на основе научных публикаций позволяет отметить, что она представлена в виде многофункционального феномена, на междисциплинарном уровне, интегрирующем философское, социологическое и экономическое знание, в двух направлениях: а) по внешнему социальному качеству (как отрасль, обеспечивающая воспроизводство интеллектуальных ресурсов) и б) по внутреннему институциональному качеству (как оценка качества образования в конкретном учреждении). В первом случае используются индикаторы образовательного ценза населения, массовости, доступности и государственности образования, образовательно-интеллектуального качества населения, показатель «отсева» обучающихся и др.; во втором – индикаторы качества подготовки выпускников, качества содержания образования, кадрового потенциала, материально-технической базы, показатели состояния здоровья и др. [4].

Интенсивно развивается новое для педагогики научное направление – квалитология (теория качества), частью которой является квалиметрия (теория оценки качества), которая характеризуется как научная дисциплина, изучающая проблематику и методологию количественного и качественного оценивания объектов различной природы. В ее рамках формируется и развивается система методов измерения свойств продукции и оценки ее качества. С точки зрения квалиметрии, «чтобы оценить, нужно измерить». Квалиметрия предполагает неоднозначность толкования понятия оценки: с одной стороны, как соотношения объекта с принятым критерием, образцом или нормой, с другой стороны, как способа установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта. Первое направление в понимании оценки качества образования занимает все более прочные теоретические и практические позиции, второе представлено в педагогике недостаточно [6]. Являясь ответом на потребность образовательных учреждений в объективной оценке качества их деятельности, квалиметрический подход получил широкое признание в практике обучения в связи с развитием информационных технологий и реализуется в исследованиях и пособиях, затрагивающих проблему измерений в образовании и относящихся к оценке качества компетенций, сформированных в процессе обучения (В. И. Звонников, О. В. Любимова, О. Е. Пермьяков, Т. А. Снигирева и др.). Заметное место

в исследованиях последних лет уделяется конкретным видам и методам оценки (психолого-педагогическая экспертиза, педагогическая экспертиза, аттестация и др.). В педагогической теории и практике появились разнообразные подходы к оценке качества подготовки обучаемых (учащихся, абитуриентов, студентов и др.). В педагогический процесс образовательных учреждений внедряются новые педагогические технологии контроля знаний, опирающиеся на современные информационные и телекоммуникационные технологии, которые позволяют совершенствовать известные методики и процедуры оценки знаний (компьютерное тестирование). Таким образом, в педагогической науке сложилась совокупность научно обоснованных представлений об оценке качества образования. Это позволяет трактовать ее как существенный компонент системы качества образования в вузе и необходимый механизм гарантии качества. Получили развитие теоретические положения квалитологии образования и квалиметрический подход в оценке его качества, что создает научную базу для дальнейшего изучения проблемы оценки качества в области высшего профессионального образования в разных ее аспектах.

Оценочная деятельность в педагогике является традиционной. Однако в свете современных требований к образованию в целом и высшему учебному заведению, в частности, обновляются нормативно-правовые документы (Закон РФ «Об образовании», Государственные образовательные стандарты) и развиваются процессы международной интеграции в сфере образования, повышается значимость оценки в структуре системы качества образования. Поэтому категория оценки качества наполняется новыми смыслами и характеризует новую педагогическую реальность, актуализирующую проблему теоретико-методологического обоснования процесса формирования системы оценки качества профессионального образования в вузе как целостной структуры управления качеством. Новые требования к результатам освоения образовательных программ (результатам образования) обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности (преподавания/обучения) и форм контроля за ее осуществлением (мониторинг качества обучения), в который, помимо прочего, входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций.

Создаваемые многокомпонентные системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ ВПО в России, должны решать следующие задачи: контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков (ЗУНов), определенных во ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик; контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) за достижением целей реализации образовательных программ, определенных в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников; достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечил бы беспрепятственное признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами.

Разработка новых систем оценки качества обусловлена следующими причинами. Как указывается во многих современных методических трудах, традиционные программы высшего образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего образования на знания, умения, навыки (ЗУНы). Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных курсов. Освоение ЗУНов при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных предметов, – это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании студентов они не образуют интегративной целостности: выпускник с трудом соотносит между собой сведения даже из непосредственно связанных между собой областей науки. Обилие фактов, цифр, классификаций и т.п., не будучи структурированным, рождает в умах выпускников настоящий хаос. И лишь постепенно в профессиональной деятельности ненужные сведения забываются, а необходимые выстраиваются в конкретные алгоритмы и поведенческие схемы. Это находит отражение в часто имеющей место при приеме выпускников на работу фразе «забудьте все то, что изучали в вузе». В любом случае, даже с помощью хорошо усвоенных лучшими студентами знаний и умений по отдельным предметам в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые и обозначаются как компетенции. Иными словами, в понятие компетенции в качестве составных частей входят и знания, и умения, и навыки, но еще и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т.п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями

общества и т.п.), а также опыт профессиональной деятельности (и шире – творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи (а в идеале и ставить новые). Ясно, что для формирования не просто ЗУНов, но именно компетенций, традиционный предметный подход пригоден далеко не во всем. К нему необходимо добавить поведенческий, деятельностный компонент. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания. Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной.

Важно понять, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента. Предметно-деятельностный подход позволяет преодолеть эту сложность. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию. Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но и его связности, или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т.п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности. Кроме того, необходимо принимать во внимание ряд дополнительных факторов. Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. При этом компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами. Компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но, в значительной степени, самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки. При проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур.

Исходя из вышесказанного, должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики. Для этого, кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т.п. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые оценки и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и т.п. В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности. Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студенто-центрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

Библиографический список

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Богословский, В. А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее профессиональное образование – синтез теории и практики : сб. статей. – М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – С. 119-129.
3. Галямина, И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы : сб. трудов методологического семинара. – М., 2005. – 66 с.
4. Жигалев, Б. А. Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теоретико-методологический аспект) : монография. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 115 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2005. – №5. – С. 34-42.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 40 с.
7. Селезнева, Н. А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / Н. А. Селезнева, В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.

УДК 378.6 : 629.7

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Кузнецов Юрий Владимирович, канд. пед. наук, преподаватель кафедры «Организация и управление воздушным движением» Академии гражданской защиты МЧС России, пилот ОАО «Аэрофлот – Российские авиалинии».

141410, г. Химки, ул. Марии Рубцовой, д. 5.

E-mail: yुकuznec@yandex.ru.

Ключевые слова: диверсификация, авиационные, учебные, центры, вертикально-интегрированные, комплексы.

Целью исследования является совершенствование отечественной системы подготовки авиационных специалистов. Основные задачи: анализ влияния глобализации, диверсификации и денационализации авиационного образования на качество профессиональной подготовки летных и технических кадров для авиации; определение условий совершенствования отечественной системы подготовки авиационных специалистов. В статье раскрываются общитенденции, характеризующие процессы, происходящие в авиационной отрасли, и частные тенденции, обуславливающие современное состояние системы профессиональной подготовки персонала гражданской авиации, а также перспективные направления в развитии современной системы авиационного образования. К ним относится учет политики международной организации гражданской авиации, направленной на актуализацию нормативной базы и стандартизацию всех видов авиационного образования, снижение стоимости обучения курсантов за счет перехода на более экономичные воздушные суда с максимально возможным межремонтным ресурсом, увеличение количества летных дней, обеспечение современными тренажерами и др. Как положительная тенденция в авиационной отрасли отмечается создание единой информационно-образовательной среды в образовательных учреждениях. Повышается роль специализированных авиационных учебных центров и вертикально-интегрированных образовательных комплексов в социально-экономическом, технологическом и образовательном развитии авиационной отрасли в различных регионах России. Важнейшим направлением, характеризующим новые тенденции в развитии профессионального авиационного образования, является диверсификация. Она выступает как основная характеристика доминирующей парадигмы – непрерывной профессионализации, ключевой идеей которой является идея интеграции образовательных учреждений различных уровней, начиная от средних профессиональных учебных учреждений, до учреждений высшей школы и послевузовского образования. Реализация данных направлений позволит с высоким качеством обеспечить авиационную отрасль квалифицированными специалистами.

Раскрывая основные тенденции в современной отечественной системе подготовки авиационных специалистов, необходимо отметить, что начало XXI века ознаменовалось существенными изменениями как в составе региональных европейских организаций, осуществляющих регулирование сферы воздушного транспорта, так и в сфере профессиональной подготовки авиационных специалистов. В настоящее время гражданская авиация России обременена грузом огромных и сложных проблем и, тем не менее, наметились положительные тенденции роста пассажирских перевозок, улучшения финансово-экономического состояния части авиапредприятий, созданы основы правовой базы воздушного транспорта, отвечающей рыночным ус-