

Секция № 4
«Взаимодействие вуза и
предприятия в
профессиональном развитии
преподавателя»

Содержание

Ольхов И.А. О СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	277
Гараева Е.А. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В ТРУДАХ КЛАССИКОВ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	281
Безгодова Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	286
Надточий Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-БИОЛОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	291
Гладких В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЯ.....	295
Емец М.С. ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	302

О СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ольхов И.А.

Оренбургский Государственный университет, г.Оренбург

Успех современного образования определяется, прежде всего, способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия профессиональной среды. Гибкость необходима не только системе образования в целом, но и ее отдельным субъектам. Постоянное обновление научно-информационного потенциала ведет к устареванию знаний, полученных в вузе, и делает обязательным постоянное самообразование и самосовершенствование. Возникает потребность в «обучении длиною в жизнь» для получения новых знаний, умений и навыков, нужных в конкретных условиях и в ситуациях. Государству, обществу нужен специалист, способный перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда, умеющий и желающий учиться и адаптироваться к новым условиям.

В этой связи современный бакалавр технологического образования должен обладать не только профессиональными знаниями, но и уметь гибко приспосабливаться к постоянно меняющейся ситуации в профессиональной сфере деятельности. Соответственно будущему бакалавру необходимо быть готовым к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и придется на протяжении жизни постоянно доучиваться и переучиваться, совершенствуя свою профессиональную квалификацию. Сегодняшняя реальность показывает, что без наличия хорошо развитой профессиональной мобильности бакалавр не является конкурентоспособным на рынке труда, не представляет интерес для работодателя. Перспективы дальнейшего карьерного и профессионального роста для такого работника являются весьма ограниченными.

Понятие «профессиональная мобильность» достаточно ёмкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. В психологическом словаре оно определяется как «способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности» [1]. Проанализировав трактовки понятия «профессиональная мобильность» различных исследователей (Д.В.Чернилевский, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Е.А.Климов [2], Д.Мартенс, А.К.Маркова [3], А.Шелтон, З.А.Решетова, А.М.Столяренко, Э.Ф.Зеер и др.), мы пришли к выводу, что профессиональная мобильность – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: сформированную внутреннюю потребность в переменах, способности, личностные качества, а также знания, определяющие готовность и решительность в определении базовых вопросов жизни и своей профессиональной сферы деятельности. Чтобы «вооружить» студента вуза этими взаимозависимыми компонентами, необходимо знать содержание

каждого из них и возможности для их формирования в деятельности по изучению и исследованию профессиональной мобильности выпускника.

Для того, чтобы выявить и экспериментально проверить начальный уровень сформированности профессиональной мобильности будущих бакалавров технологического образования, нами были составлены две взаимосвязанные по направленности анкеты. Данная работа состояла из двух этапов: составление анкет и проведение анкетирования студентов; изучение и анализ полученных результатов. Анкетирование проводилось среди студентов, обучающихся по направлению подготовки 050500 - Технологическое образование в Оренбургском государственном университете. Одна анкета включала 8 вопросов, другая 10, касающихся периода выбора специальности, осведомленности о понятии «профессиональная мобильность», использования различных методов обучения, обозначения целей приобретения квалификации бакалавра технологического образования, а также затрагивающая перспективы послевузовской трудовой деятельности. Анкетирование проводилось среди студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов, на базе кафедры теории и методики профессионального образования.

Данное анкетирование позволило нам получить следующие данные:

Во-первых, у студентов отсутствует четкое представление о профессиональной мобильности: 70 % испытуемых не знакомы с данным понятием, что свидетельствует о не знании студентами основных положений современной парадигмы образования; вместе с тем, респонденты выразили желание ознакомиться с понятием «профессиональная мобильность», мотивируя тем, что педагог должен знать свою профессиональную сферу в полном объеме и постоянно саморазвиваться.

Во-вторых, для развития профессиональной мобильности важно наличие четких целей. Наше анкетирование показало, что большинство студентов находятся на среднем уровне развития, то есть они точно знают, чего хотят достичь в своей карьере, поэтому если достижение определенной цели предполагает смену профессии, то выпускники могут сделать это достаточно эффективно. В дальнейшем 75% будущих бакалавров технологического образования намерены получить дополнительное образование, в частности, освоить экономические специальности. Для успешной карьеры необходимо наличие высокого уровня профессиональной компетентности, а также наличия родственных связей в интересующей производственной сфере и диплом о высшем образовании, так считают большинство опрошенных студентов. Знаменательно, что студенты на первое место ставят профессиональную компетентность. Наличие профессиональных компетенций являются одним из компонентов профессиональной мобильности, обеспечивающим будущему учителю продуктивное профессиональное функционирование и представляют собой стратегическую цель профессионального педагогического образования и самообразования.

В-третьих, профессионально-мобильным может быть тот, кто умеет анализировать свою собственную профессионально-педагогическую

деятельность, принимать нестандартные профессиональные решения в процессе решения профессионально-педагогических задач. Мы считаем, что способность оперативно решать педагогические задачи учебного процесса является необходимым условием формирования профессиональной мобильности. Наши данные свидетельствуют о недостаточном стремлении анкетированных принимать нестандартные решения, в поставленных педагогических задачах. Условием может быть более длительная педагогическая практика в общеобразовательном учреждении, так как 90% анкетированных будущих бакалавров технологического образования считают, что содержание подготовки бакалавра технологического образования нужно дополнить более углубленной, длительной как педагогической так и производственной практикой для повышения уровня профессиональной готовности и компетентности.

В-четвертых, анкетированные студенты понимают необходимость непрерывного профессионального роста, что свидетельствует о возможности дальнейшего развития профессиональной мобильности. Анализ анкет учащихся показал, что целью получения степени бакалавра технологического образования является, в первую очередь приобретение новых знаний, умений и навыков, затем развитие новых качеств личности и уже потом - повышение уровня профессиональной компетентности и самообразование. Это говорит о том, что у студентов имеются начальные установки на развитие профессиональной мобильности.

В-пятых, при обучении в вузе термин «профессиональная мобильность» встречался студентами крайне редко, и почти каждый студент назвал максимум две дисциплины, в которых когда-либо прозвучало интересующие нас понятие. У студентов должна формироваться мотивация на развитие профессиональной мобильности, однако, без знания основ профессиональной мобильности, протекание этого процесса затруднительно. В итоге выявлено, что в учебном процессе в настоящее время не созданы условия, при которых профессиональная мобильность студентов будет оптимально развиваться. Выход из такой ситуации мы видим в формировании у студентов мотивации на развитие основ профессиональной мобильности путем дополнения содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки, а также включение продуктивных и интегративных методов и приемов обучения.

Таким образом, наше анкетирование студентов – будущих бакалавров технологического образования позволило сделать следующие выводы:

1. У большинства студентов имеются необходимые намерения дальнейшего развития профессиональной мобильности: стремление саморазвиваться, постоянно пополнять свою базу знаний, совершенствовать технологические навыки, профессиональное мастерство и развивать новые качества личности.

2. К числу ведущих условий становления профессиональной мобильности относятся формирование мотивации на профессиональное

овладение знаниями, умениями и навыками, развитие у себя жизненно важных качеств, становление профессиональной позиции.

3. Желание студентов получить дополнительное образование соответствует требованиям как профессиональной мобильности, так и всего современного образования в целом.

4. В настоящее время имеются необходимые предпосылки для создания условий, при которых профессиональная мобильность студентов будет успешно развиваться;

5. Применение в учебном процессе современных педагогических технологий, связанных с развитием студента, самостоятельными размышлениями, принятием решений, поиском работы и осведомленностью о реальной ситуации на рынке труда, также способствует становлению их профессиональной мобильности.

6. Общее состояние сформированности профессиональной мобильности будущих бакалавров технологического образования требует детальной систематической работы по изучению и формированию данного качества, поскольку имеются необходимые предпосылки.

Существует необходимость в специальной организации процесса формирования профессиональной мобильности как синтеза развития ключевых профессиональных компетентностей, способностей решать профессионально-педагогические задачи учебного процесса и совершенствования содержания профессиональных дисциплин и учебного процесса в целом.

Список литературы

1. **Копорулина, В.Н.** Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. - 3-е изд., доп. и перераб. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. - 640 с.
2. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. - 512 с.
3. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996.-306 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В ТРУДАХ КЛАССИКОВ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гараева Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Познавательному интересу как одному из ведущих факторов любой деятельности придавалось огромное значение с древних времен. Свидетельством этого могут служить работы Аристотеля, Демокрита, Платона, которые изучали потребность как основу получения знаний, опыта, рассматривали ее как основную движущую силу.

Возникли попытки объяснить, что и как заставляет человека действовать. Другими словами уже в то время мыслители пытались выяснить структуру познавательного интереса, условия его формирования, механизмы действия.

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики Нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Вершинами педагогической мысли XIX столетия стали идеи немецкой классической философии, творчество И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Г. Спенсера.

В мировоззрении Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827) идеи французских просветителей, главным образом Ж.-Ж. Руссо, сочетались с теориями немецких философов Г. Лейбница, И. Канта, И.Г. Фихте и др. Идею Песталоцци о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци».

Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выразить словами сущность усвоенных понятий. Он стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путем познания» у ребенка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Поэтому он придавал большое значение наглядности в обучении как средству развития у детей наблюдательности, умений сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними [4; 112].

Предложенные Песталоцци методы обучения и воспитания с необходимостью и достаточной живостью возбуждают в детях сознание их внутренней силы и предчувствие высот, до которых их силы могут подняться.

Песталоцци считал, что если заботливо и с любовью использовать наличие природных задатков при воспитании ребенка, то он должен будет подняться и поднимется вскоре на такую ступень, когда в нем вспыхнет жажда умственного развития.

Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841) известный немецкий педагог, психолог, философ был в числе почитателей и последователей Песталоцци.

Определяя главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку многостороннего интереса, основными путями ее достижения считал воспитывающее обучение и нравственное воспитание, а также «управление» (подавление «дикой резвости» ребенка).

Особенно большое значение придавал воспитывающему обучению, в процессе которого развивается многосторонний интерес, имеющий шесть видов: эмпирический – к окружающему миру; спекулятивный – к причинам вещей и явлений; эстетический – к прекрасному; симпатический – к «близким»; социальный – ко всем людям; религиозный.

Основой интереса считал внимание и выдвинул, поэтому в качестве важнейших дидактических задач возбуждение и поддержание апперцептивного внимания, и развитие произвольного внимания [2; 86].

До Гербарта интерес рассматривался как необходимое условие для овладения знанием, со времени Гербарта – интерес сам является педагогической целью. Раньше следовали правилу: преподавай интересно для того, чтобы обеспечить более полное и основательное усвоение предмета; теперь это правило звучит так: преподавать, так, чтобы преподавание не только стимулировало наилучшее усвоение нового учебного материала, но и побуждало к дальнейшим занятиям, чтобы полученное знание возбуждало интерес к дальнейшему обучению.

В «Общей педагогике» (1806 г.) Гербарт подчеркивает в интересе начало деятельное, волевое, однако, это деятельное начало своеобразно.

Во второй своей основной работе – в «Очерках лекций по педагогике» (1835г.) – уточняет и несколько изменяет понимание сущности интереса; теперь он относит интерес не к волевой, а к умственной сфере и определяет его как умственную самодеятельность, вызываемую обучением и состоящую в том, что навстречу впечатлениям, получаемым в процессе обучения, в душе питомца поднимаются представления, являющиеся собственным свободным достоянием его души.

В связи с таким пониманием интереса Гербарт выясняет особую роль и значение в процессе обучения произвольного и непроизвольного внимания, сущность перцепции и апперцепции, виды интереса – посредственный и непосредственный. Посредственный интерес (например, интерес к обучению, основанный на стремлении ученика получить награду или избежать наказания) ведет обычно к односторонности и даже к эгоизму.

Обучение должно служить задачам нравственного воспитания, поэтому особое значение имеет интерес непосредственный, который возникает из самого предмета, без каких-либо побочных, посредствующих мотивов.

Если такой непосредственный интерес вместе с тем будет и многосторонним, то он станет для человека источником высокой нравственной жизни (соответствующим идеям совершенства, внутренней свободы и благорасположения), будет возбуждать ненасытное стремление к знанию, явится внутренним творческим стимулом. Таким образом, важнейшая задача

обучения, по мнению Гербарта, – развивать непосредственный разносторонний интерес.

Герbart останавливается на вопросе о том, каковы условия возбуждения интереса вообще. По этому вопросу он дает такой ответ и делает такие указания. Так как интерес предполагает наличие в душе освоенных и свободных, легко поднимающихся представлений, идущих навстречу новым восприятиям, то важным условием возбуждения интереса является широкое заучивание наизусть учебного материала.

Громадную роль в возбуждении интереса Герbart отводит вниманию, причем и здесь дает ряд ценных дидактических советов. В деле возбуждения интереса он придает большое значение и тому, как подаются учащимся знания. Он советует не давать всего знания в совершенно готовом виде, надо увлечь детей не готовым знанием, а возможностью самостоятельно найти эти знания – для этого достаточно только приподнять завесу знаний перед учащимися.

Не следует также упрощать и излишне облегчать для учащихся процесс получения знаний – не питать их легкой пищей, притом в привлекательной форме, но надо пробудить в них голод, надо вызвать жадное стремление к знанию, и при этом условии преодоление некоторых трудностей в процессе обучения будет только поощрять их к дальнейшему напряжению и будет усиливать интерес к работе.

Возбудить эту высокую самостоятельность духа, ненасытность ее, направленную на поиски все новой и новой умственной пищи – такова великая задача обучения, по мнению Гербарта, а это и значит: возбудить в учащихся многосторонний интерес.

Если объектом внимания И.Ф. Гербарта было прежде всего гимназическое образование, то другой крупный немецкий педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866) сосредоточил свои исследования в сфере народной массовой школы. Достоинство педагогических воззрений Дистервега не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Руссо, Песталоцци, деятелей немецкого просвещения и классической философии.

Он считал, что не только образование в целом, но и отдельные знания сообщить нельзя, для их усвоения необходимо напряжение собственной мысли учащихся, их активная умственная деятельность.

Его призыв «Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)» адресован учителям, которых он, вслед за Коменским, сравнивает с солнцем во Вселенной. Учитель должен быть энергичным, волевым, обладать педагогическим тактом дидактическими способностями, суть которых есть «сила твердого характера».

В предисловии к первому изданию «Руководства к образованию немецких учителей» Дистервег говорит: «Целью развития несовершеннолетних детей, которая достигается посредством обучения и воспитания, я считаю зрелость, проявляющуюся в способности самоуправления и самоопределения... Главным средством, ведущим к этому молодежь, является самостоятельность».

Уделяя внимание вопросу интереса в обучении, Дистервег пишет: «Увлекательным и интересным мы называем то, что особенно привлекает наше внимание и сочувствие, естественным образом возбуждает и повышает нашу жизненную энергию». Для учителя способность делать обучение интересным представляет еще особенный интерес, так как ученик приобретает благодаря этому свободное влечение к истине, добру и красоте и охотно занимается этими высокими предметами.

Дистервег пишет: «Естественные существа могут стать только тем, для чего они созданы. И они созданы для того, к чему имеют задатки... Из желудя при благоприятных обстоятельствах вырастает дую и нечто другое, а из луковицы гиацинта не что иное, как гиацинт... Точно также обстоит дело и с человеком» - этот «вечный и неизменный закон природы» [5; 179-178].

Дистервег создает дидактику развивающего обучения, формулируя задачу развивающего обучения: возбуждать познавательные способности с учетом особенностей развития мышления ребенка. Его призыв «Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)» адресован учителям, которых он, вслед за Я.А. Коменским, сравнивает с солнцем во Вселенной. Учитель должен быть энергичным, волевым, обладать педагогическим тактом дидактическими способностями, суть которых есть «сила твердого характера».

Сделать обучение интересным, по мнению Дистервега, можно, во-первых, посредством разнообразия; во-вторых, живостью учителя; в-третьих, – всей его личностью вообще. «Разнообразие – услада жизни», - приводит он известную поговорку.

Особенное внимание уделяет он личности преподавателя, полагает, что разнообразие не все, и даже не самое главное. Гораздо важнее живость, подвижность, бодрость учителя, его естественная любовь к преподаванию и занятиям с детьми, его радость при успешности даже слабых попыток и т.д. Искусство обучения заключается не в умении сообщать, но в умении возбуждать, будить, оживлять.

Как афоризмы звучат фразы Дистервега: «Кто способен приковать к себе внимание слушателей, тот их властелин», «Где начинается скука, прекращается внимание, а следовательно, и образование».

«Радостное сознание знания и умения!» – восклицает Дистервег, и мы согласны с ним, что нет стимула более действенного в развитии познавательного интереса, чем успех.

Список литературы:

- 1. Герbart, И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения Герbartа в систематическом извлечении, М., 1906 – 365с.*
- 2. Герbart, И.Ф. Избранные педагогические сочинения, Т1, М., 1940 – 289с.*
- 3. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1984.*
- 4. Джуринский, А.Н. История педагогики. М., Владос, 2000 – 432с.*
- 5. Дистервег Адольф. Избранные педагогические сочинения, М., 1956 – 374с.*

6. **Коменский, Я.А.** *Дидактические принципы*. Учпедгиз, М., 1940 – 92с.
7. **Кон, И.С.** *Ребенок и общество*. М., 1988.
8. **Манфред, А.З.** *Молодой Руссо*. – «Новая и новейшая история». - № 4-5, 1974.
9. **Модзалевский, Л.Н.** *Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времен*. – СПб., 2000.
10. **Новичкова, Г.А.** *Историко-философские очерки западной педагогической антропологии*. – М., 2001.
11. **Песталоцци, И.Г.** *Избранные педагогические произведения*. М., 1963.
12. **Титов, В.А.** *История педагогики*. М.: «Приор-издат», 2003. – 240с.
13. **Уколова, В.И.** *Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V- сер. VII в.)*. М., 1989.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Безгодова Е.И.

Оренбургский Государственный университет, г.Оренбург

Изменение социально-экономических ориентиров общества, формирование рыночных отношений, появление незанятого населения, высвобождение работников мало- и низкоквалифицированного труда, социальная напряженность в обществе требуют конкурентоспособных работников, способных к непрерывному повышению своего профессионализма, обладающих адаптационной и профессиональной мобильностью, чувством ответственности. Наличие таких качеств позволит осуществлять профессиональную деятельность на современном этапе социально-экономического развития общества. В условиях формирования особой области производства, характеризующейся не только развитием материальной базы, но и системой специфических технологий, которые принято называть информационными или информационно-коммуникационными (ИТК). Иными словами затрагивается такая сфера как информатизация производства. С нашей точки зрения, информатизация производства – это процесс интеграции программного обеспечения и реального производственного учета. Компьютеризация управления и информатизация производства во всех отраслях промышленности приводит к сокращению затрат квалифицированного труда для обслуживания производственного оборудования, улучшает качество продукции, повышает безопасность работы, а также позволяет осуществлять новые высокоинтенсивные процессы, не допустимые при ручном управлении.

В связи с модернизацией производства и внедрением новых технологий растут требования работодателей к квалификации выпускников учреждений начального профессионального образования. Приоритетными направлениями профессиональной подготовки являются: достижение нового качества образовательного процесса через реализацию новых государственных образовательных стандартов и внедрение в учебный процесс современных информационных технологий; изменение содержания подготовки рабочих в учреждениях начального профессионального образования (НПО) с целью максимального его приближения к запросу рынка труда; внедрение в образовательный процесс совокупности информационных средств, имитирующих производственную среду, в которой протекают информационные процессы.

Вместе с тем в силу ограниченности времени на профессиональную подготовку в учреждениях НПО обостряется проблема отбора средств, необходимых и достаточных для подготовки конкурентоспособных рабочих, их адаптированности в информационном обществе, где доминирующими видами

деятельности в сфере общественного производства становится сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств вычислительной техники.

Поскольку проблема информатизации является актуальной для промышленности, от рабочих, которых готовят учреждения НПО, требуется знание принципов действия основного оборудования, его предназначения и роли в различных технологических линиях, умение работать с высокотехнологичным оборудованием, осуществлять контроль за работой компьютеризованных механизмов.

Процесс непрерывного совершенствования образования, а также профессиональной эрудиции, культурно–технического уровня рабочего класса определяется потребностями ускорения социально–экономического развития страны, необходимостью коренного обновлением материально-технической базы российского общества на основе достижений научной технической революции и вступления России в мировое информационное пространство. Технологический переворот во многих отраслях народного хозяйства предполагает замену механических технологий принципиально новыми – импульсными, биологическими, радиационными, энергетическими, мембранными, химическими и иными. Принципиально новые возможности для компьютеризации управления машинами и оборудованием открывает микроэлектроника: электронно-вычислительная техника проникает во все сферы человеческой деятельности, входит в повседневный быт, производство, налаживание, обслуживание которых, осуществляют рабочие. В этой связи ужесточаются требования к их профессиональному кругозору и мастерству, общей культуре и профессиональной этике в связи с необходимостью повышения качества продукции: «Самым объективным и обобщающим показателем научно-технического прогресса, уровня организации производства, культуры и дисциплины труда является качество продукции» [1]. Достичь намеченных рубежей вместе с учеными, инженерами, техниками призваны и рабочие, хотя ранее считалось, что осуществление научно-технического прогресса – дело инженеров. Однако ни одна отрасль не может сделать производственный рывок только силами научных и инженерных работников: их деятельность подкрепляется профессионалами–рабочими, обладающими высокой квалификацией, прочным общеобразовательным, общекультурным фундаментом (автоматчики, слесари по ремонту оборудования, электрики, наладчики, термистры, разметчики). Доля рабочих профессий широкого профиля (наладчики, ремонтники и др.) в приоритетных отраслях производства, которых коснулась информатизация производства, составляет более 70% [2]. Деятельность рабочих меняет свое содержание, превращаясь в сложный технический процесс, что задает новые ориентиры профессиональной подготовки будущих рабочих.

В настоящее время удельный вес квалифицированных рабочих недостаточен, а качество подготовки рабочих в учреждениях профессионального образования не отвечает темпам развития производства.

Обозначился дефицит классности рабочих кадров в связи с тем, что технологическая сложность их функций растет значительно быстрее, чем уровень квалификации производственников.

Соответственно в учреждении НПО преподаватель, мастер производственного обучения должен решать не только узкопрофессиональные задачи: производственную, технологическую специфику предприятий, общие требования, предъявляемые современным этапом информатизации общества к формированию профессионально квалификационной структуры рабочих кадров. Они обусловлены рядом факторов, в том числе связанных с быстрым изменением структуры производства, появлением новых производств, отраслей промышленности, таких как атомное машиностроение, электронная и микроэлектронная, микробиологическая промышленность, производство космической и лазерной техники, искусственных алмазов и других синтетических материалов. По мнению Батышева С.Я., требования к профессионально – квалификационной структуре рабочих кадров определяется и такими процессами, как перемещение исполнительных функций от человека к средствам труда, увеличение доли умственного труда; органично соединение функций физического и умственного труда в содержании труда рабочего.

Как известно под влиянием информатизации производства возрастает число профессиональных групп рабочих, в содержании труда которых, в противовес преобладанию физического труда, возрастают затраты умственной энергии в связи с преобладанием операций, связанных с умственным трудом. Наблюдение за работой оборудования, непосредственное управление им, обработка информации, наладка, подналадка и другие операции, требующие умственных операций, занимают у наладчика все больший удельный вес времени: на предприятиях машиностроения – до 93–95%.

С ростом технической вооруженности производства идет процесс интеллектуализации труда рабочего высокого уровня квалификации. В традиционных производствах трудится 35–37% неквалифицированных и малоквалифицированных рабочих, 4–8% специалистов со средним образованием, 1–2% – с высшим. На полностью компьютеризированных производствах, ситуация меняется радикально: 40–50% составляют квалифицированные рабочие, 40–60% – специалисты со средним специальным образованием, 20–40% – с высшим [3].

Под влияние информатизации идет процесс отмирания старых профессий и образование новых, таких, как оператор лазерной установки, сварщик на диффузно-сварочных аппаратах, плавильщик по получению поли-и монокристаллов, штамповщик электроимпульсным методом, наладчик-электронщик и другие. В производстве происходит относительное и абсолютное сокращение численности рабочих отдельных профессий. Информатизация производства, которая привела к дроблению профессий на узкие специальности, на более высоких ступенях своего развития не только

прекращает это дробление, но и способствует объединению специальностей на более высоком уровне.

Проблема качественной подготовки специалистов в условиях жесткой конкуренции в большей степени разработана зарубежными авторами. При этом конкурентоспособность выпускника учреждения НПО, по их мнению, может рассматриваться как интегральный показатель подготовки, которую предлагается оценивать по четырем критериям: профессиональные знания (знания предметной области); уровень коммуникативной культуры; стремление к профессиональному росту; способность к рефлексии [4]. Соответственно задачами информационной подготовки рабочих становятся: обобщение теоретических знаний об основных понятиях информатики как научной дисциплины; изучение и освоение способов представления, хранения, обработки и передачи информации с применением компьютеров; формирование умений и навыков работы на персональном компьютере; освоение методов работы с и формационными и телекоммуникационными технологиями; изучение и освоение методов и способов применения новых информационных технологий в профессиональной деятельности. Поскольку сегодня все элементы (подсистемы) системы непрерывного образования призваны реализовать социальный заказ – подготовку конкурентоспособного рабочего, то создание информационной среды является актуальной задачей, так как процесс информационной подготовки выпускников начального профессионального образования направляется на развитие показателей в структуре компонентов конкурентоспособности.

Таким образом, начальное профессиональное образование обеспечивает готовность рабочего к решению диагностических и операционных задач, к выполнению основных видов производственной деятельности (контроль и измерение технологических параметров процессов по показаниям приборов, их обслуживание, чтение схем, регулирование технологического процесса, выявление сбоев технологического режима, обслуживание оборудования, контроль качества и количества вырабатываемой продукции). Для качественного выполнения указанных видов производственной деятельности рабочий должен уметь использовать средства конструкторской, технологической информатики, автоматизированного проектирования компьютерного моделирования; управлять производственным процессом при помощи компьютера.

В ходе теоретического исследования нами было установлено, что в учреждениях НПО существует ряд противоречий, затрудняющих их дальнейшее развитие. Главным из них является несоответствия между объективно существующей необходимостью конкурентоспособных рабочих и недостаточной разработанной разработанностью, организационных и методических основ информационной подготовки будущих рабочих.

В рамках исследования было проведено анкетирование на тему «Оценка уровня конкурентоспособности личности» среди учащихся профессий «Технология машиностроения» (ТМ) и «Автоматизированные системы

обработки информации и управления» (АСУ). Результат показал, что уровень конкурентоспособности учащихся АСУ гораздо выше, чем у ТМ. Градация шкалы способностей в личных качествах, определяющих конкурентоспособность личности, выявила, что учащиеся профессии АСУ имеют в большем своем количестве четкие цели и ценностные ориентации, более творчески развиты, способны к лидерству, расположены к непрерывному профессиональному росту.

Напротив учащиеся ТМ оказались более стрессоустойчивы, независимы и рискованны, но у них так называемый «кризис бесперспективности». Он возникает в ситуациях, когда по тем или иным причинам в сознании слабо представлены потенциальные связи событий, проекты, планы мечты о будущем. Дело здесь не в самой неопределенности будущего, а в переживании, обозначаемого словами вроде «впереди ничего не светит». Вместе с тем параметр «стремления к высокому качеству конечного продукта» в достаточно большом процентном отношении не был выявлен ни в одной группе.

Таким образом, учащиеся, получающие профессию, связанную с компьютерными технологиями, оказались более конкурентоспособны. Это объясняется их уверенностью в трудоустройстве и реализацией себя как профессионала. Они больше заняты саморазвитием, принимают участие в различных конференциях и научно – практических работах. Результаты анализа позволяют утверждать, что научно-методическое и ресурсное обеспечение ИКТ обучения в профессиональном образовании носят, по преимуществу, дефицитный характер. Поэтому внедрение и реализация ИТ в учебных заведениях профессионального образования осуществляются в отсутствии единых методологических подходов, что не позволяет обеспечить единство и целостность развития организационных, содержательных и технологических аспектов ИТ.

Список литературы

- 1. Осипенкер Л. Н. Требования к молодым специалистам на современном рынке труда / Л.Н Осипенкер // Инноваций в Образовании. –2004. –№5–.С 21–55.*
- 2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е. А. Климов . – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.*
- 3. Романцев, Г. М. Проблемы профессионального образования в современной педагогической науке / Г. М. Романцев // Педагогика. – 2006. – N 3. – С. 113–116.*
- 4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов / И.Г. Захарова . – М. : Академия, 2003. – 192 с*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-БИОЛОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Надточий Н.С.

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Прогресс человечества в 21 веке неразрывно связан с открытиями в биологии. Ответы на многие глобальные вызовы, стоящие перед современной цивилизацией, непосредственным образом зависят от развития данной науки и использования её достижений. Темпы развития биологии обуславливают ее лидерство среди дисциплин естествознания, повышая уровень требований к подготовке специалистов, способных решать различные вопросы организации и функционирования биологических систем разных уровней - от молекулярного до биосферного.

Интенсивное развитие научных и прикладных направлений биологии ориентирует современных выпускников-биологов на готовность не только к овладению знаниями законов и закономерностей биологических процессов, но способность достичь такого рефлексивного и когнитивного развития, которое позволит профессионально решать практические проблемы, глубоко понимать причинно-следственные связи, прогнозировать возможные изменения в жизненной среде, связанные с использованием природных ресурсов, получением качественного продовольственного сырья.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отражены требования подготовки будущих специалистов-биологов, в которых указаны квалификационные характеристики, формирование которых связано с решением профессиональных задач. К примеру:

- научно-исследовательская деятельность: сбор и подготовка научных материалов, квалифицированная постановка экспериментов, обработка результатов экспериментальных исследований;

- прикладная лабораторная деятельность: получение материалов для лабораторных анализов, квалифицированное проведение экспериментов, заключение по результатам экспериментов и анализов;

- научно-производственная деятельность: осуществление технологического контроля за процессами биологического производства, решение проектных и производственных задач, требующих базовой и специальной биологической подготовки, организационная деятельность в области охраны природы и рационального природопользования.

Современная система подготовки будущих специалистов-биологов наряду с позитивным опытом содержит в себе ряд недостатков и противоречий, которые не в полной мере обеспечивают её соответствие задачам биологического образования. Стремление при описании профессиональной деятельности разбить на операции, алгоритмизировать работу специалиста

оказываются малоэффективными. Серьезной проблемой становится преодоление разрыва между теоретической и практической подготовкой. Учебные задания по смежным дисциплинам носят дискретный характер. Усваиваемые студентом знания по различным дисциплинам не объединяются в целостную научную картину.

В создавшихся условиях содержание подготовки специалиста должно носить дифференцированный характер, сочетая общее и специальное направления в конкретной сфере практической деятельности биологов с учетом дальнейшей работы в научных учреждениях и организациях, в сфере образования. В этой связи необходима научно обоснованная система формирования профессиональной готовности будущего специалиста-биолога.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии накоплен определенный опыт исследований по формированию различных сторон профессиональной подготовки будущего специалиста (педагога, инженера, юриста, дизайнера и др.). Однако проблемы подготовки будущих специалистов-биологов недостаточно изучены.

Имеющееся в научной литературе понятие «профессиональная готовность» рассматривается исследователями с различных точек зрения: готовность связывается с понятием психологической установки (Д.Н.Узнадзе); как наличие способностей (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн); как качество личности (К.К.Платонов, В.И.Ширинский), как временное ситуативное состояние (П.А.Рудик); как отношение (А.В.Веденов); как синтез свойств личности (В.А.Крутецкий, С.М.Лыбин); как особое психическое состояние (М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович); как спектр профессиональных умений (В.А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Слостёнин, Л.Б. Шнейдер и др.). Это обусловлено спецификой рассматриваемой структуры деятельности и несовпадением теоретических подходов исследователей.

Несмотря на неоднозначную трактовку понятия «профессиональная готовность» по отношению к какому-либо виду деятельности, все исследователи рассматривают ее как необходимую предпосылку успешной деятельности специалиста, которая предполагает наличие профессионально значимых качеств и свойств личности.

На наш взгляд недостаточно при определении сущностных характеристик профессиональной готовности будущего специалиста-биолога ограничиваться либо характеристикой ее как психологического состояния, либо как совокупности отдельных качеств и свойств личности, либо как профессиональных умений и навыков.

Чтобы сформулировать определение «профессиональной готовности будущего специалиста-биолога» необходимо иметь четкое представление о структуре, содержании и особенностях его трудовой деятельности.

Согласно современным представлениям о профессиограмме, специалист-биолог должен: уметь на научной основе организовать свой труд; понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии; ставить цель и

формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, уметь использовать для их решения методы изученных им наук; иметь представление о фундаментальных принципах и уровнях биологической организации, регуляторных механизмах, действующих на каждом уровне и многое др. При этом предполагается, что усвоенные студентом знания составят научную основу предстоящей профессиональной деятельности.

Ввиду сложности и многогранности деятельности специалиста-биолога, для нас представляют существенный интерес исследования последних лет (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, К.М. Дурай-Новаковой, Л.Н. Захаровой, Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова, Р.Д. Санжаевой и др.), в которых профессиональная готовность трактуется как интегративное образование, ядром которого являются: комплекс разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик субъекта, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Согласно предложенной трактовке профессиональной готовности следует выделять: - *ориентационный* компонент, содержание которого составляют знание и представление об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности; - *мотивационный* компонент, содержание которого составляют профессионально значимые потребности, мотивы и ценности деятельности, формирующиеся на фоне устойчивого интереса и положительного отношения к профессии, ответственность за выполнение задач; - *личностный* компонент, содержание которого составляют профессионально значимые свойства личности специалиста из числа характерологических, эмоционально-волевых, морально-нравственных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность личности; - *операциональный* компонент, содержание которого составляют усвоенные знания и умения, владение способами и приемами профессиональной деятельности; - *прогностический* компонент, содержание которого составляет умение формулировать цели и задачи, прогнозировать результаты профессиональной деятельности.

Именно такая позиция наиболее точно описывает сущность профессиональной готовности будущего специалиста-биолога. Однако надо иметь в виду, что эти качества и свойства личности должны рассматриваться во взаимодействии и динамике, обеспечивая успешность выполнения профессиональных функций и высокий уровень профессионализма.

К настоящему времени имеются все условия для всестороннего исследования проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов-биологов.

Список литературы

1. *Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное пособие для вузов [Текст]/ М.Т. Громкова. - М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003- 415 с.*

2. **Деркач, А.А.** Акмеологические основы развития профессионала [Текст]/А.А. Деркач. - М.; Воронеж, 2004.
3. **Дьяченко, М.И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст]/ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Народная газета, 1976. - 119 с.
4. **Зеер, Э.Ф.** Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
5. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма [Текст]/ А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. **Пуни, А.Ц.** Психологическая подготовка к соревнованию в спорте [Текст]/ А.Ц. Пуни. - М., 1993.
7. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
8. **Узнадзе, Д.Н.** Психология установки [Текст]/ Д.Н. Узнадзе. - СПб.: Питер, 2001. – 412с.
9. **Узнадзе, Д.Н.** Общее учение об установке: Психологические исследования [Текст]/ Д.Н. Узнадзе. - М.: Наука, 1966.
10. **Шадриков, В.Д.** Психология деятельности и способности человека: Учеб. Пособие [Текст]/ В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.
11. **Шадриков, В.Д.** Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей [Текст]/ Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М: Владос, 2001. - 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЯ

Гладких В.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная педагогическая деятельность преподавателей характеризуется интеграцией научного, технического и производственного знания, высокими темпами обновления научно-технической информации. Обучение будущих педагогов профессионального обучения, ориентированных на деятельность в технической и технологической многоотраслевой сфере подготовки работников для народного хозяйства, объединяет два взаимообусловленных аспекта: педагогический и инженерный. Не случайно в недавнем прошлом, до 2000-ого года, квалификация «педагог профессионального обучения» была известна как «инженер-педагог». По своей сути единство указанных аспектов оказывает влияние на характер профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения и в настоящее время.

Как известно, приоритетная сфера профессиональной деятельности данной категории специалиста связана с его занятостью преимущественно в учреждениях начального и среднего профессионального образования, т.е. в училищах, лицеях, колледжах. По своему характеру деятельность педагога профессионального обучения (ППО) считается педагогической, поскольку его миссия связана с преподаванием в учреждениях профессионального образования дисциплин профильной подготовки рабочего или специалиста (техника, технолога). Иными словами, содержательная доминанта профессиональной подготовки будущего ППО представлена отраслевыми инженерными компетенциями. Педагогические компетенции, в свою очередь, не менее значимы: они «обслуживают», являются необходимым научно организованным «сопровождением» преподавательской деятельности. Усвоенные психолого-педагогические знания, методика профессионального обучения позволяют педагогу эффективно формировать профессиональные компетенции учащихся – будущих работников.

До недавнего времени отечественное инженерное образование, преимущественно ориентированное на знаниевый подход, не всегда учитывало реалии современного производства, а способы обучения будущих специалистов не всегда были приближены к условиям конкретного производства. Именно поэтому в настоящее время особую значимость приобретает ориентации высшей профессиональной школы на взаимодействие вуза и отраслевого предприятия, позволяющее целенаправленно овладевать способами инженерной деятельности, совокупностью конструкторско-технологических, организационных, информационных, социальных знаний и умений, необходимых педагогу профессионального обучения для эффективной

педагогической деятельности в учреждениях, занятых подготовкой рабочих кадров, специалистов среднего звена.

Следует заметить, что интеграция вуза и отраслевого предприятия рассматривается не как идеологический релятив, а как результативная составляющая инженерно-практической подготовки ППО в условиях производства, отвечающего современным требованиям, т.е. наукоемкого, оснащенного высокоточным высокотехнологичным оборудованием, а также обеспеченным высококвалифицированными кадрами. Также производство позволяет будущему ППО не только сформировать представление о современном промышленном производстве, усвоить конкретные инженерные компетенции, но и обеспечить готовность к их практическому использованию на определенную перспективу.

Вместе с тем следует отметить, что не всякое производство в настоящее время соответствует запросам вуза. Ввиду резкого падения производства современная высшая техническая школа переживает трудный период. Без поддержки развитых отраслевых предприятий сложно обеспечить подготовку компетентных инженерных кадров. Возрождение традиций инженерного образования в настоящее время зависит, в свою очередь, от жизнеспособности современной системы образования, ее способности взаимодействовать с производством.

Появление наукоемких производств, интенсивный рост объема научно-технической информации, постоянное обновление технологий, вызывающее быстрое моральное старение производственных мощностей требует от специалиста – будущего ППО – хорошей фундаментальной подготовки, способности быстро осваивать новые технологии, умения использовать информационные технологии, способствующие автоматизации не только физического, но и умственного труда. Одновременно резко возросла потребность в творческой, неалгоритмированной деятельности ППО, способных не только ее выполнять, но и вовлечь в нее будущих работников (рабочих, техников) предприятия. От педагога профессионального обучения зависит также формирование у обучающихся навыков самообразования, умения включаться в непрерывный процесс повышения квалификации. Естественно, взаимодействие вуза и предприятия также способствует формированию в данном контексте такой важной для современного производства компетенции, как персональная, связанная, по мнению известного в психологии профессионального образования ученого Э.Ф. Зеера, со способностью к повышению квалификации.

Современное научное знание свидетельствует о том, что в состав профессиональных компетенций включаются: социально-правовая компетенция, связанная с умением взаимодействовать с общественными институтами и людьми; специальная компетенция, предполагающая подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности; персональная, ориентированная на формирование готовности к постоянному самообразованию; аутокомпетентность, подразумевающая

адекватное представление обучающегося о своих социально-профессиональных характеристиках; профессионально значимые качества личности. Относительно последних существует точка зрения, что это психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности. Эти качества многофункциональные, но каждая специальность имеет определенный их набор. Такой позиции придерживаются, в частности, Э.Ф. Зеер, И.В. Зимняя и др. теоретики психологии профессионального образования.

Понятие «компетенция» является интерактивным и предполагает: наличие реальной специфической ситуации, в которой скрытая ранее потенциальная компетенция личности может быть востребованной и стать актуальной; общую готовность субъекта к самостоятельной успешной деятельности; определяющую роль знаний, умений, навыков, опыта, ценностей и склонностей, приобретенных в процессе обучения. Данное понимание компетенции синтезирует психологические и педагогические основы, раскрывающие его содержание. Именно поэтому сущность компетенции определяется через готовность, выраженную в мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных действий.

Профессиональная компетенция с позиций личностно-ориентированной парадигмы образования определяется совокупностью ключевых компетенций как профессионально обусловленный ансамбль компонентов подструктур личности. К примеру, ориентируясь на специфику деятельности будущего педагога профессионального обучения машиностроительной отрасли, выделяются определенные ключевые компетенции, представленные в таблице:

№ п/п	Ключевая компетенция	Признаки сформированности
1	Специальная	Выполнение требований, предъявляемых к результату работы; способность планирования технологического процесса; конструкторские умения
2	Методическая	Самостоятельная разработка и нахождение путей решения проблем; умение самостоятельно получать информацию, извлекать пользу из опыта; умение работать с документами, проявлять самоконтроль и самодисциплину
3	Социальная	Готовность и способность к сотрудничеству и работе в группе; умение нести ответственность за последствия личных профессиональных решений, профессиональная мобильность; уважение и терпимость к другим; грамотное общение с коллегами, творческий подход к работе; эстетическая выразительность результатов деятельности

Вышеобозначенные компетенции по своей сути с учетом их многоаспектности невозможно сформировать вне взаимодействия вуза и отраслевого предприятия. Сущность педагогического взаимодействия понимается как прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Соответственно, взаимодействие вуза и предприятия рассматривается как система партнерских отношений профессионально активных и социально ответственных субъектов, обеспечивающая качественную подготовку будущих специалистов.

В системе «вуз - предприятие» существуют определенные связи взаимодействия: связь – порождение, связь – преобразование, связь – проникновение, связь – управление. Следует уточнить, что связь – порождение вызвана потребностью во взаимодействии и является первопричиной совместной деятельности вуза и предприятия по формированию профессиональной компетенции будущего педагога профессионального обучения. Связь – преобразование способствует инновационному развитию образовательной среды и ее субъектов, т.е. вуза и предприятия. Связь – проникновение экстерииоризирует знания в опыт совместной деятельности по формированию будущего специалиста (ППО). Наконец, связь – управление обеспечивает качественное обновление совместной деятельности, воплощенное в результате.

О наличии или отсутствии связей взаимодействия можно судить по определенным первичным признакам: предмету взаимодействия; интеграции целей субъектов взаимодействия, означающей, что в определенной мере цели деятельности одного из субъектов затрагивают интересы или предметную область другого; организации процесса взаимодействия.

Следует отметить, что отсутствие или изменение одного из этих признаков изменяет характер взаимодействия либо вовсе его прекращает. Так, отсутствие предмета деятельности подчеркивает лишь номинальное, декларативное, но не фактическое, реальное взаимодействие. Отдаленность целей деятельности, в свою очередь, свидетельствует как о формальном взаимодействии, так и вообще о его невозможности, а отсутствие контакта есть показатель тенденции к свертыванию взаимодействия. Соответственно, не только связи, но и виды взаимодействия принципиально важны для его характеристики в системе «вуз-предприятие».

Виды взаимодействия определяются нами следующей триадой: сосуществование, содействие, сотрудничество. Обратимся к их краткой сущностной характеристике. Сосуществование характеризуется наименьшей интенсивностью связи действий и деятельности, оно представляет косвенное взаимодействие. Данный вид взаимодействия имеет различные модификации: возможны варианты, когда деятельность вуза не противоречит интересам предприятия, или вариант заинтересованного сосуществования, когда предприятие проявляет интерес к деятельности вуза, но не стремится ей содействовать. В настоящее время такой характер взаимодействия является наиболее распространенным: вуз осуществляет подготовку специалистов,

которые в принципе могут быть востребованы не только конкретными учреждениями начального и среднего профессионального образования, но и другими организациями, вплоть до мелких предпринимательских структур, прямо или косвенно сопряженных со спецификой отраслевой подготовки ППО.

Содействие является совокупностью отдельных актов, когда стороны одинаково заинтересованы в воздействии на определенный процесс. Данный тип отношений вуза и предприятия также наиболее типичен для большинства субъектов взаимодействия в настоящее время. Как показывает практика, личное общение потенциального педагога профессионального обучения и заказчика эффективно при выборе предприятием нужного специалиста (к примеру, в ОГУ существует традиция: сопредседателем машиностроительной отраслевой государственной аттестационной комиссии являются специалисты, ответственные за технологический процесс или кадры).

Сотрудничество отражает более высокий уровень взаимосвязи и одновременно самостоятельность сторон, а процесс взаимодействия обладает наибольшей значимостью для его субъектов. Приоритетным принципом сотрудничества считается социальное партнерство как прогрессивная и эффективная идеология и система взаимоотношений вуза и предприятия, основанная на равноправии и полномочности сторон в постановке и обсуждении проблем и задач; добровольности принятия обязательств; социальной ответственности за их выполнение; паритетности в достижении договоренностей и результатов.

На характер и результат характеризуемого нами взаимодействия вуза и предприятия определенное воздействие оказывают его способы: организационно-договорной, социальное партнерство, профессиональная адаптация, информационно-коммуникационный.

Наиболее распространенным в практике взаимодействия является организационно-договорной. Он обеспечивает интеграцию деятельности вуза и профилирующего предприятия по подготовке специалистов. Сотрудничество между ними призвано успешно содействовать решению целого ряда общих проблем: использование в учебном процессе новейших научных достижений отрасли; быстрая адаптация молодых специалистов на производстве и в профессиональной среде; сочетание учебного процесса с научно-исследовательской деятельностью, воплощенное, в том числе, в разработке курсовых и дипломных проектов студентов; инновационные изменения в содержании действующих основных образовательных программ.

Социальное партнерство предполагает реализацию образовательных программ с привлечением инженерно-конструкторской базы производства. Оно рассматривается в теории социального управления как система взаимоотношений между работниками (или их представителями), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на согласование интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений. Инструментальным алгоритмом социального партнерства является

социальный диалог, в который стороны вступают для достижения консенсуса по вопросам, представляющим взаимный интерес. Рефлексия деятельности социальных партнеров позволяет вносить своевременные необходимые изменения в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов.

Другой способ взаимодействия – профессиональная адаптация будущего ППО к условиям предприятия, организации – работодателя. Продуманная система адаптации позволяет строить взаимодействие вуза и предприятия на принципах взаимной заинтересованности, с учетом потребностей производства, развития сферы труда, теоретической и практической направленности образовательного процесса.

В практике взаимодействия вуза и предприятия выделяются 3 этапа: начальный, связанный с введением будущих ППО в специальность; базовое предприятие с учетом их специфики на этом этапе – учреждение начального или среднего профессионального образования. На втором этапе, общеобразовательном, осуществляется общенаучная и общепрофессиональная подготовка будущих педагогов профобучения; соответственно этот этап предполагает взаимодействие как с учреждениями профобразования (лицеями, колледжами), так и отраслевыми, промышленными предприятиями (из опыта подготовки ППО - это «Стрела» и «Станкозавод»). Практическая подготовка в условиях производства представлена на третьем этапе адаптации вуза и предприятия. Ее содержание состоит в освоении будущими ППО их деятельности в условиях как педагогического, так и промышленного производства, а проблема заключается в отработке механизма взаимодействия по организации всех видов практик, курсового и дипломного проектирования.

Как показывает опыт ведущих стран мира, поддержка взаимодействия, объединяющего ученых, преподавателей образовательных учреждений, будущих специалистов и инженерных работников отраслевых предприятий способствует возникновению и развитию сильных учебно-научно-производственных коллективов, в которых органично сочетаются исследовательская, производственная и кадровая направленность.

Информационно-коммуникативный способ взаимодействия вуза и предприятия ориентирован на формирование положительного имиджа вуза и предприятия, изучение и формирование спроса на рынке образовательных услуг, работу с абитуриентами, организациями по трудоустройству выпускников, подготовку и издание информационно-справочных материалов.

Таким образом, комплекс вышерассмотренных связей, видов и способов взаимодействия вуза и предприятия составляет профессиональную образовательную среду. Оно является взаимообусловленным и необратимым процессом.

Список использованных источников:

1. Жураковский, В.М. Инновации в высшей технической школе России: сб. статей / Центр инноваций в инженерном образовании МАДИ ГТУ. – Вып. 2. – М., 2002. – 503 с.

2. **Зеер, Э.Ф.** Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург:Изд-во УГППУ, 2000. – 238 с.

3. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании: труды методического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» \ И.А. Зимняя. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

4. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма \ А.К. Маркова. – М., 1996. – 307 с.

ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Емец М.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Важнейшей задачей образования и воспитания является формирование ценностных ориентации будущего бакалавра технологического образования. Введение в программу средней общеобразовательной школы образовательной области «Технология» требует аксиологической направленности в подготовке будущих учителей технологии. Обратимся к уточнению и конкретизации ценностей будущего бакалавра направления подготовки 050500 «Технологическое образование».

Целенаправленному формированию у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности как внутренней позиции личности посвящены работы С.Ф. Анисимова, В.Г. Асеева, Т.С. Буториной, З.И. Васильевой, А.В. Кирьяковой, А.Г. Козловой, И.А. Колесниковой, Т.Н. Мальковской, Н.Д. Никандрова, В.А. Слостенина, А.П. Тряпицыной, Е.Н. Федоровой, Н.Е. Щурковой и др. Характерной чертой данных исследований является их ориентация на ценностную сферу субъекта деятельности.

Проблемное поле поиска смыслового инварианта ценностного отношения к педагогической деятельности у студентов связано с психолого-педагогическими проблемами аксиологического становления его внутренней позиции и рефлексией на педагогическую деятельность как ценность [4].

Исследуя профессиональную подготовку специалиста, по мнению А.В. Кирьяковой, следует акцентировать внимание на ориентации профессионального образования в формировании у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, и своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу [1]. Ценностные отношения выступают как процесс управления обучающимися, занятым выбором, оцениванием и актуализацией ценностей. Ценностные ориентации – результат управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности [3].

Аксиологический аспект профессиональной подготовки будущего учителя представляет собой формирование совокупности специфических педагогических ценностей профессиональной деятельности, субъективное восприятие и присвоение которых личностно значимо для студентов. При этом сами педагогические ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека и лишь появление отношения порождает субъективное значение (личностный смысл) реализуемой деятельности (учебной, а в последствии и профессиональной) [2].

Профессиональная подготовка специалиста в области технологического образования требует наличие системы профессиональных знаний, умений, навыков, а также формирование ценностно-целевого компонента профессиональной готовности. В процессе формирования профессиональной готовности будущего бакалавра технологического образования происходит формирование ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности и к будущей профессии в целом. Дальнейшим этапом является переоценка ценностей, осмысление значимости учебно-профессиональной деятельности, ее самоорганизации, значимости своей будущей профессиональной деятельности и ее роль в образовании в целом. Опираясь на исследования А.В. Кирьяковой, выделяя «Образ – Я педагог», мы считаем, что в процессе формирования профессиональной готовности формируется образ «Я - будущий бакалавр технологического образования», благодаря которому личность проектирует свое дальнейшее профессиональное образование.

В формировании ценностного отношения к педагогической деятельности учителя З.А. Демченко выделяет ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [4]. Так в исследовании процесса профессионального развития будущего учителя технологии и предпринимательства А.С. Валеев выделяет ценности-цели, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания, ценности-умения [6]. Исследуя процесс формирования профессиональной готовности будущего бакалавра технологического образования, уточним систему ценностей бакалавров данного направления подготовки. Данная система ценностей образуют некую аксиологическую модель будущего бакалавра технологического образования.

**Система ценностей будущего бакалавра технологического образования
в формировании профессиональной готовности**

Виды ценностей	Содержание
Ценности-цели	Ориентация на формирование образа «Я будущий бакалавр технологического образования».
Ценности-отношения	Ориентация на формирование концепции собственной профессиональной позиции как совокупности отношений студента к педагогической деятельности, себе
Ценности-качества	Ориентация на создание профессионально важных качеств личности будущего учителя технологии.
Ценности-знания	Ориентация на усвоение системы профессионально-педагогических, конструкторско-технологических, организационно-технологических знаний.
Ценности-умения	Ориентация на усвоение системы профессионально-педагогических, конструкторско-технологических, организационно-технологических умений

Ценности-владение	Ориентация на овладение системы профессионально-педагогических, конструкторско-технологических, организационно-технологических умений, научно-исследовательских, коммуникативных умений.
-------------------	--

Ценности-цели определяют профессиональную направленность подготовки будущего бакалавра технологического образования, которому необходимо решать задачи его квалификации в области гуманитарного и социально-экономического знания, профессионально-педагогического и общетехнического содержания, в области культурного просвещения в рамках требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования данного направления. Нами проведено пилотажное исследование, направленное на формирование профессиональной готовности будущего бакалавра технологического образования. В ходе анализа результатов анкетирования студентов направления подготовки «Технологическое образование», успешные в обучении отмечают важность цели как ценности в самоорганизации и дальнейшем профессиональном образовании.

Ценностные отношения выступают как процесс управления обучающимися, занятых выбором, оцениванием и актуализацией ценностей. Ценностные ориентации – результат управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности [3].

Ценностные отношения педагога определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно - потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности [5].

Ценности-качества определяются нами как профессионально важные качества личности будущего учителя технологии. Профессионально важные качества многофункциональны, а каждая профессия имеет специфические качества. Согласно специфике профессиональной деятельности будущего бакалавра технологического образования, целесообразно выделить следующие профессионально важные качества: индивидуальность, мобильность, предприимчивость, решительность, технологическая культура и мышление, самостоятельность, рефлексивность, творчество, профессиональная готовность. Согласно работам В.Д. Шадрикова, в процессе профессионального становления личности формируются профессионально важные качества, образуя интегративные устойчивые ансамбли этих качеств, называемые ключевыми квалификациями, компонентный состав которых обусловлен особенностями будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, ценности выступают важнейшим компонентом в формировании профессиональной готовности будущего бакалавра технологического образования.

Список литературы

1. **Кириякова, А.В.** Аксиологическая концепция в ориентации личности в мире образования / А.В. Кириякова // Вестник ОГУ. 1999. № 1 – С.13 – 19.
2. **Андрюенко, Е.В.** Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андрюенко // Педагогическое образование и наука. – 2002. - № 4. – С.62-74.
3. **Дуранов, М.Е.** Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : Монография / М.Е. Дуранов. – Челябинск :ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
4. **Демченко, З.А.** Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности у будущего учителя: автореф. дис. на сосок. учен. степ. канд. пед. наук: (19.12.06) / Зинаида Алексеевна Демченко; [Карельский гос. пед ун-т]. – Петрозаводск, 2006. – 25 с.
5. **Литвинов, Л.А.** Педагогические условия проектирования направленности на будущую профессиональную деятельность студентов колледжа: автореф. дис. на соиск. степ. канд. пед. наук: (21.10.05) /Леонид Анатольевич Литвинов; Екатеринбург, 2006. – 25с.
6. **Валеев, А.С.** Профессиональное развитие будущего учителя технологии и предпринимательства на основе учебно-профессиональной деятельности : Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. 13.00.08 – Магнитогорск, 2009. – 48 с.