

Секция №13
**«Междисциплинарная
интеграция в реализации
компетентностного подхода
в уровневом педагогическом
образовании»**

Содержание

Андреева Н. А. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	1116
Бардасова Д.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ	1121
Безгодова Е.И. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ.....	1125
Денисова О. В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС	1130
Емец М.С. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	1134
Желтикова И.А. К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	1137
Колыванова Л.А., Носова Т.М. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	1141
Кузнецов В.В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	1148
Моршинин А.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	1157
Надточий Н.С. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БИОЛОГОВ	1161
Нелюбова Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	1165
Плещёв В.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА БАЗЕ ПРИМЕНЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ АДАПТИВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	1171
Прашкевич Ю.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	1180
Токарева М.А. ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МОДЕЛЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ	1186

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.

Андреева Н. А.

ГОУ СПО «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина», г. Оренбург

Экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последние несколько лет, в значительной степени изменили стратегию и направление развития профессионального образования. Качество образования все чаще определяется соответствием потребностям рынка труда, конкретным запросам работодателей. Вместе с тем более требовательными становятся и сами потребители образовательных услуг, студенты и их родители. В таких условиях все большую актуальность приобретает социальное партнерство, которое влияет на образовательную среду учебного заведения, динамично расширяя ее в направлении от микросреды (внутренней среды) к макросреде (внешней среде). Образовательная среда становится более организованной, дидактически регулируемой совокупностью условий, обеспечивающих современное качество образования, включающих возможности для личностного развития студентов и удовлетворения их потребностей, обусловленных социальным и пространственно - предметным окружением.

Современное общество требует от системы среднего профессионального образования таких специалистов, которые сразу, без адаптационного периода, стажировки могли качественно выполнять специфические профессиональные обязанности, поэтому в образовательном менеджменте учебного заведения должен создаваться действенный механизм вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение проблем развития образования.

В развитии образовательного менеджмента учреждений среднего профессионального образования первоочередное внимание должно уделяться социальному партнерству с различными социально-экономическими институтами, под которым понимается система совместной деятельности, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных специалистов среднего звена, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда. В качестве участников социального партнерства выступают педагоги, студенты и их родители, работодатели, органы управления образованием, органы государственной власти и муниципального самоуправления, общественные организации.

В словаре русского языка партнер понимается как «соучастник; тот, кто принимает участие вместе с кем-либо; компаньон, товарищ в каком-либо деле, занятии». Термин «социальное партнерство в образовании» - как и сама связанная с этим деятельность, получили полноценное признание в современной России несколько лет назад. Наиболее полное выражение целей и задач социального партнерства встречается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. В ней предусматривается привлечение

работодателей и других заказчиков к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей современного рынка труда.

Необходимо отметить, что проблема социального партнерства в образовании лучше изучена в странах Западной Европы и США. В зарубежном менеджменте уделяется должное внимание теоретическим и прикладным исследованиям научного обеспечения системы непрерывного и многоуровневого образования, сотрудничеству с социальными партнерами в области подготовки высококвалифицированных специалистов.

В российских публикациях рассматривается исторический путь данного явления [1], что позволяет увидеть динамику его развития на протяжении более ста лет. Опыт партнерства России ведет отсчет с 1861 года, когда впервые после отмены крепостного права появилась необходимость в создании институтов самоорганизации местной жизни, местного самоуправления. Одной из самых приоритетных задач, которые решали с самого начала местные земства, было народное образование. Михеевым В.А. изучены основы отечественного социального партнерства, история его становления и развития, методологические принципы социального партнерства, проанализирована деятельность властных структур, объединений работодателей, предпринимателей, профсоюзов в системе партнерских отношений.

В работах В.В.Комаровского, В.В.Ткаченко выделены особенности становления, субъекты и модели социального партнерства в России, перспективы его использования в условиях переходного периода [2,3]. Особенности и специфику российской модели социального партнерства исследовал в своих работах В.Т.Кривошеев [4]. Автор определял такие характеристики, как несовершенство правовой базы в переходный период страны к рыночной экономике; отсутствие или неразвитость на различных уровнях регулирования социально-трудовых отношений; социальная незащищенность основной массы населения; сильнейшее социальное расслоение общества.

Факторы, осложняющие становление системы социального партнерства в современной России выделяет А.Н.Крестьянинов [5]. Ученый считает, что социальное партнерство – это определенный амортизатор социальной напряженности, способствующий предотвращению открытой конфронтации между различными группами интересов и институтами в социально-экономической и трудовой сфере.

Понятийно-терминологический аспект проблемы дается в работах А.А. Муравьевой, О.Н. Олейниковой, Г.В. Мухаметзяновой [7], где социальное партнерство понимается как система договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службами занятости, профсоюзами, является мощным средством повышения эффективности профессионального образования и обучения, обеспечивающим связь образовательных услуг с экономической жизнью и сферой труда и необходимый баланс спроса и предложения квалификаций, умений и компетенций на рынке труда.

Исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе проводили Анисимов П.Ф., Мухаметзянова Г.В., А.И. Субетто [6,7,8]. Под управлением качеством подготовки выпускника ученые понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков.

По нашему мнению, в исследованиях, посвященных реализации социального партнерства в профессиональном образовании, можно выделить следующие направления: реализация социального партнерства через осуществление инновационных подходов формирования системы качества образовательного процесса в образовательных учреждениях; формирование социального партнерства на основе использования инновационных технологий в сфере управления современным образовательным учреждением; обеспечение социального партнерства через изучение процессов появления, принятия и реализации образовательных и иных социальных инициатив; становление системы социального партнерства на базе формирования рыночных отношений в профессиональном образовании; опыт развития социального партнерства в профессиональном образовании, а также между семьей, образовательным учреждением и сообществом.

Социальный менеджмент рассматривает социальное партнерство как особый тип общественных отношений, обеспечивающий баланс реализации важнейших социально-экономических интересов основных групп общества, формируется как закономерный результат развития общества рыночной экономики, как следствие коренных изменений, произошедших в обществе в целом и в социально-экономическом и политическом положении основных его социальных групп. Формирование социального партнерства есть показатель экономической, социальной, политической и нравственной зрелости общества.

В своих трудах Комаровский В.В. и Модель И.М. [2,9] рассматривают социальное партнерство как систему взаимоотношений между работодателем и работниками, как новую идеологию их взаимоотношений, основанную на принципе трипартизма (дуопартизма). Важнейшими составляющими являются равноправие и полномочность сторон в постановке и обсуждении внутриорганизационных проблем (задач), норм законодательства, добровольность принятия обязательств при заключении договоров и соглашений, полная ответственность за выполнение принятых на себя обязательств, паритет в достижении договоренности без ущемления интересов какой-либо из сторон на основе взаимных уступок, самоограничения, компромисса, консенсуса.

В поступательном развитии общества рыночной экономики объективно возникает необходимость перехода от диктатуры собственника к социально-партнерским отношениям между работодателем и работником. Существуют объективные факторы, обусловившие на определенном этапе развития

общества необходимость формирования социально-партнерских отношений и, соответственно, сформировавшие условия для этого процесса:

1) технико-технологические факторы. Сложность и интеллектуализация общественного труда обеспечили возрастание роли человеческого фактора, превращение наемного работника из простого исполнителя в образованного, квалифицированного, активного субъекта производства, принимающего участие и в управлении производством;

2) социально-экономические факторы. Повышение благосостояния основной массы граждан стало социальным фундаментом общества, гарантом его социальной стабильности, а новая социальная структура общества создала более благоприятные условия для достижения социального консенсуса между работодателем и наемным работником;

3) общественно-политические факторы. К ним относят: рост политической культуры масс; повышение роли и значение общественных организаций; превращение профессиональных союзов во влиятельную общественную силу; формирование сильной социальной политики в обществе, становление демократического, социального, правового государства;

4) нравственно-психологические факторы: гуманизация общественных отношений; осознание различными социальными группами общества необходимости поиска и достижения социального мира и согласия на основе взаимных договоров и соглашений.

Таковы общие условия и факторы формирования социального партнерства, определяемые в социологии, экономике и выражающие новый тип взаимоотношений между работодателем и работником.

Социальное партнерство как социальное явление в педагогической теории и практике выполняет две основные функции: обучающую и воспитывающую - и имеет свои особенности.

Во-первых, становление молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи.

Во-вторых, становление молодого поколения осуществляется, с одной стороны, в условиях резкого спада производства, а с другой стороны, осуществляется в условиях продолжающейся научно-технической революции.

В-третьих, требуется осознание всех членов общества своей новой роли за воспитание подрастающего поколения.

Тенденции развития отечественной экономики существенно влияют на процесс формирования и модернизации системы профессионального образования, а также ставят перед учебными заведениями новую задачу - готовить специалистов в соответствии с компетентностными

(профессиональными, сквозными, ключевыми) запросами работодателей. Кроме решения экономических проблем, это позволит повысить социальный статус, социальную защищенность выпускников образовательных учреждений. Решение обозначенной задачи возможно при наличии хорошо отлаженной и эффективно работающей системы социального партнерства.

Список литературы

- 1. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: Учебник для вузов. — М.: Экзамен, 2001. - 448 с.*
- 2. Комаровский, В.В. Система социального партнерства в России // Общественные науки и современность. 1998. № 2. С. 21-31.*
- 3. Ткаченко, В.В. Национальные модели социального партнерства // Вестник Амур. Ун-та. 2003. Вып. 20.*
- 4. Кривошеев, В.Т. Социальное партнерство и корпоративизм: Российская специфика/ Кривошеев В.Т. // Социс.-2004.-№6.- С.38-44. Политическая энциклопедия.- М.: Мысль, 1999.-Т.2.-С. 122-123.*
- 5. Крестьянинов, А.Н. Генезис теории и практики социального партнерства в контексте корпоративной доктрины // Труд и социальные отношения. 2003. № 3. С. 18-27.*
- 6. Анисимов, П.Ф. Управление качеством среднего профессионального образования / Монография. / П.Ф. Анисимов, В.Е. Сосонко - Казань, 2001. - 256 с.*
- 7. Мухаметзянова, Г.В. Социальное партнерство в государственном ВУЗе: формы и основные направления. Роль современных технологий социального партнерства в подготовке компетентного специалиста «колледж в условиях научно-образовательного комплекса Г.В., ВУЗ НИИ». Под ред. Мухаметзяновой, Ибрагимова Г.И. Казань: 2..4г. 4-6.*
- 8. Субетто, А.И. Основные тенденции развития образования в XX в.: императив перехода от информационной к образовательной модели общества // Образование и социальное развитие региона: Ежекв. науч.-практ. журн./ Сибир. отд. РАО, Алтайс. регион. науч. центр и др. - 2003. -№1/2. - С. 3-19.*
- 9. Модель, И.М. Социальное партнерство в России / И.М. Модель, Б.С. Модель // Социологические исследования. - 2000. - № 9. - С.42-49..*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ

Бардасова Д.В.

Сибирский федеральный университет, институт педагогики, психологии и социологии, г. Красноярск

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования четко регламентирует характеристики, отражающие результаты образовательного процесса, выраженные в компетенциях выпускника.

Цели обучения известны, но как их достигать каждый ВУЗ решает самостоятельно.

Бесспорно, что новый стандарт, задавая новый формат описания результатов обучения, есть не только другое описание целей, он задает также новое содержание образовательного процесса.

Авторитетные ученые в области образования связывают внедрение компетентностного подхода с использованием следующих методов обучения:

- позитивного совершения ошибок;
- проектный;
- творчески-проблемный;
- обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром);
- исследования ролевых моделей;
- презентации идей. (1)

Использование таких педагогических методов, по их мнению, будет способствовать формированию системно-деятельностного подхода у студентов. При этом многие склоняются к тому, что неотъемлемым условием освоения профессиональных компетенций является также междисциплинарная и наддисциплинарная интеграция.

Рассмотрим понятие интеграция в образовании. «Интеграция,- как утверждают И.Д.Зверев и В.Н.Максимова,- есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем»

Три принципа интеграции оптимально определяют образование в его фундаментальных отношениях: принцип единства интеграции и дифференциации выражает способ самоорганизации образования; принцип антропоцентризма определяет положение ученика и учителя в интегральной образовательной системе; наконец, принцип культуросообразности характеризует отношение образования к его культурному окружению. Таким

образом, три принципа фиксирую три основных аспекта организации образования: внутренний, человеческий, внешний.

Исходя из этого, можно предположить, что воссоздав систему, в которой эти принципы будут учитываться и использоваться, мы добьемся главной цели обучения - смысла, наивысшую ступень учения, на которой обучающийся проявляет себя субъектом собственного образовательного процесса и способен генерировать новое знание.

Смысл возникает у ученика как результат его целенаправленного обучения, является результатом собственной активности ученика.

Известно, что многие преподаваемые дисциплины, в рамках которых теоретически должно происходить освоение ключевых компетенций студента, не справляются с задачей, потому что знания даются на уровне элементов, не увязанных в целостный объект, что не может способствовать развитию аналитического мышления у студента.

Форма занятий и технологии обучения чаще носят алгоритмический характер, т.е. выступают в виде предписаний к действиям над заданными объектами, в лучшем случае студент усваивает понятия, их свойства, порядок действия над ним, но он не способен использовать эти знания в практике, за пределами учебных заданий. А ведь у студента, как было сказано выше, должен формироваться системно-деятельностный подход, а не готовность к успешной сдаче экзамена по предмету.

Традиционная система опиралась на количество переданных знаний, а не на полученный уровень включенности нового материала в арсенал способностей студента (сформированный этими знаниями деятельностный потенциал студента). Новый стандарт предполагает специалиста, обладающего способностями проявлять активность в меняющихся условиях, переучиваться, предвидеть развитие направления, в котором он работает.

Для достижения этих целей необходимо с первых лет обучения в ВУЗе способствовать развитию компетентностей обучающихся согласно реалиям современной производственной и экономической ситуации.

Указанные компетентности не могут генерироваться в процессе традиционного преподавания. Студенту необходимо дать возможность заниматься такой деятельностью в стенах ВУЗа, которая наиболее полно воспроизводила бы будущую профессиональную, и здесь уместен переход от традиционной предметно-содержательной системы к проектной деятельности (обучению). Это обуславливается также «всепроектностью» реальной жизни, когда любое мероприятие в профессиональной сфере заканчивается осязаемым результатом.

Предпосылки проектного обучения появились в начале прошлого столетия. Педагогической основой для этого послужили концепции Д. Дьюи, который пытался реализовать связи обучения с реальной жизнью, мотивируя обучающихся самостоятельно и творчески подходить к решению проблем. Сейчас он являет собой альтернативу традиционного подхода. Предназначение проектного подхода состоит в предоставлении возможности самообучения в процессе выбора подходов и решения практических задач. Кроме того,

применение данного подхода в образовательном процессе позволяет развивать мышление в рамках логики будущей профессиональной деятельности.

Проект в новой модели должен выполняться не в рамках одной специальной дисциплины (пример: инженерная графика), а включать в себя знания из нескольких дисциплин (пример: начертательная геометрия и черчение, инженерная графика, основы проектирования, компьютерная графика, САПР, прикладная экономика). В результате обучающийся не только овладевает знаниями этих дисциплин, но и понимает, как можно применить эти знания на практике, видит и учитывает связи между этими дисциплинами. Кроме того, применение такого подхода исключает плагиат студенческих работ, способствует развитию социально-личностных компетенций (на публичной защите проекта, в командной деятельности).

Положительное воздействие от реализации собственного проекта, учитывающего все его качества, значительно для будущей рабочей деятельности.

В Сибирском федеральном университете на кафедре «Инженерная и компьютерная графика» накоплен опыт использования проектного подхода и активных методов обучения для проектно-конструкторской подготовки обучающихся. Студенты, обучающиеся по специальности «Профессиональное обучение. Дизайн» выполняют комплексные проекты по разработке инновационных или модернизации уже имеющихся технических объектов. На протяжении нескольких семестров на различных дисциплинах они проектируют (индивидуально и командно) промышленный объект, учитывая технические, эргономические, эксплуатационные, эстетические характеристики. Осязаемыми результатами такого проекта являются расчеты нагрузки и используемых материалов, себестоимости, решение дизайна элементов и объекта в целом, чертежи деталей и трехмерная модель в современной среде проектирования. Неоценимыми будут развитые способности к поиску новых знаний, установления истинности, практического применения усвоенных знаний.

Современные технические изделия проектируются на идеологии «жизненный цикл изделия». Поэтому, в качестве опытных учебных образцов мы берем не составные части сложных технических объектов, а целостные простые объекты, но благодаря их интегрированности будет развиваться компетентность работы с изделием, целиком, на всех стадиях его существования, от задумки и воплощения до ремонта и утилизации.

Необходимым ресурсом для воплощения данного подхода является информационная основа, современные системы проектирования объектов.

Роль профессорско-преподавательского состава при реализации такого подхода существенно расширяется, помимо передачи необходимых теоретических знаний, они контролируют ход умственной деятельности студента по выполнению проекта в рамках своих предметов, и исполняют, таким образом, роль координаторов, экспертов, консультантов. Например, на кафедре компьютерной графики студент консультируется в вопросах геометрического моделирования, со специалистом по дизайну проектирует

изделие с учетом эргономических, экологических, эстетических требований, с преподавателем по экономике рассчитывает экономичность и конкурентоспособность проекта и т.п.

Использование проектной учебной деятельности делает знания активными, учит студента не только использовать имеющиеся знания, но и искать новые, требуемые для решения задачи. Многозначность ответов, необходимость принятия ответственных решений и возможность видеть результат «в режиме реального времени» резко увеличивают интерес студентов к делу и открывают простор для развития индивидуальности.

Литература

1. **Байденко, В.И.** *Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 3-13.*

2. *Научно-педагогические школы юга России [Электронный ресурс]: педагогич. научн. журнал / Ростов.гос пед.универ. – Электрон. журн. – Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html> - 12.01.2011*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Безгодова Е.И

ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»

Система профессионального образования России, сформированная в советские годы, предназначалась для удовлетворения кадровых потребностей государственной экономики. Сегодня в силу нестабильности, свойственной современной экономической обстановке, требования к профессионалу с точки зрения сохранения его конкурентоспособности, усилились.

Термин «конкурентоспособность» пришел в педагогический тезаурус в конце XX века из экономики. В экономическом словаре «конкуренция» определяется как процесс, в котором экономические агенты стараются превзойти друг друга в достижении той или иной цели экономического характера, а также как процесс управления субъекта своими конкурентными преимуществами с целью достижения победы в конкурентной борьбе [1]. Такая трактовка позволяет сделать вывод о том, что конкуренция является ключевым понятием, выражающим сущность рыночных отношений и определяется как состязание, соперничество, процесс достижения лучших результатов. На современном этапе развития нашего общества конкуренция имеет место не только в экономике, но и в других сферах, например, в образовании. В прошлом достаточно стабильная, устойчивая и консервативная к инновациям система НПО сегодня постепенно приспосабливается к требованиям новых социально-экономических условий.

Конкурентоспособность рабочих обеспечивается наличием определенных качеств: профессиональных (компетентность, предприимчивость, высокая квалификация, наличие практического опыта, освоение новой техники и технологии современного наукоемкого производства.), коммуникативных (навыки делового общения, знание одного или нескольких иностранных языков, владение компьютером) и личностных (ведение здорового образа жизни, готовность полноценно трудиться, инициативность, адаптивность).

Анализ исследований в области теории и методики профессионального образования (Жуков Г.Н., П.П. Матросов И.П.Смирнов, Е.В.Ткаченко) показывает, что система начального профессионального образования в России продолжает готовить рабочих и специалистов среднего звена, зачастую не отвечающих требованию производства, не пригодных для развивающийся современной рыночной экономики [2,3]. Статистика выявила, что современная система образования готовит 80% выпускников с высшим профессиональным образованием и только 20% - с начальным и средним [4]. Как следствие во всех регионах страны на сегодняшний день наблюдается нехватка квалифицированных рабочих и в то же время существует переизбыток специалистов, особенно с высшим гуманитарно-экономическим образованием. Таким образом, возникает необходимость целенаправленного формирования конкурентоспособных рабочих.

Система НПО России является, по сути, микромоделью социально-экономического комплекса страны, где присутствуют практически все социальные, региональные, отраслевые и производственные составляющие. Любые изменения в экономике региона, на производстве отражаются в системе НПО. Учреждения НПО представляют собой учебно-производственные комплексы, где сочетаются образовательный процесс, производство и сбыт реальной продукции [5]. Наиболее сложной по задачам предстоящих преобразований существующих структур является поиск инновационных образовательных технологий, способствующих перепрофилированию традиционных, характерных до 90-х г.г. профессионально-технических училищ машиностроительного профиля.

Необходимо отметить тот факт, что задачей российской системы образования до недавнего времени была подготовка работника для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции. Сегодня ситуация становится иной: меняются технологии, производство становится гибким. Оно требует другого работника, способного проявлять активность в меняющихся условиях. К примеру, развитие современного машиностроения и смежных с ним областей промышленности связано с внедрением наукоемких технологий, информатизацией на базе электронно - вычислительной техники. Внедрение роботов, роторно-конвейерных линий, гибких производственных систем создает условия для глубоких качественных преобразований во всех сферах производства, делают его гибким и восприимчивым к освоению достижений науки, дают большой экономический эффект. Механические технологии заменяются принципиально новыми - импульсными, биологическими, радиационными, энергетическими, мембранными, химическими. 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, а налаживание, обслуживание, такой техники осуществляют рабочие.

Анализ производственной ситуации свидетельствует о расширении задач начальной профессиональной подготовки рабочих для машиностроения. В условиях современного производства, а тем более производства будущего, содержание и характер деятельности человека носят динамический характер. Быстрые темпы техники, внедрение научных достижений в производство, постоянное совершенствование технологических процессов требует от современного рабочего мобильности, умения грамотно решать производственные задачи в изменяющихся условиях. Исходя из этих требований российское образование должно обеспечить целостное развитие личности учащегося в соответствии с природой его творческих способностей, подготовить конкурентоспособного выпускника учреждения начального профессионального образования, будущего рабочего машиностроительной отрасли готового к полноценному функционированию в профессиональной и социальных сферах с использованием различных средств обучения. Кроме того, при ускоряющемся потоке новейших промышленных и

технологических достижений появляется необходимость в постоянном пополнении профессиональных знаний и навыков.

С целью выявления наиболее эффективных условий формирования конкурентоспособности будущих рабочих отрасли машиностроения нами было проведено анкетирование, в котором приняло участие 108 респондентов - учащихся профессиональных лицеев и училищ. На этапе проведения исследования мы руководствовались следующими задачами: проанализировать уровень осведомленности учащихся – будущих рабочих машиностроительной отрасли о конкурентоспособности; выяснить отношение учащихся к организационным формам обучения; выявить характеристики сформированности конкурентоспособности и наличие их у будущих рабочих; уточнить факторы, препятствующие формированию конкурентоспособности. Остановимся подробно на результатах исследования. Ответы респондентов на вопрос о том, какую смысловую нагрузку несет для них определение «конкурентоспособность» выявили, что она понимается как: показатель квалификации в деятельности (7%), показатель качества профессиональной подготовки (12%); показатель силы и уверенности, успешности профессиональной деятельности (22%); способность к индивидуальным достижениям в труде, определяющая качество работника(27%); возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника учебного заведения в интересах современного производства (32%). Вместе с тем, 36% - могут примерно спланировать свою карьеру, 37% респондентов уверены в реализации себя как успешного работника, и 41% - оценивают себя как достаточно профессиональную мобильную личность. Соответственно, понятие «конкурентоспособность» опрошенными связывается с высокой значимостью профессиональных и личностных качеств в условиях производства, однако вполне очевидна для большинства недостаточная уверенность в профессиональной состоятельности как будущих рабочих отрасли машиностроения

Необходимо отметить, что для развития конкурентоспособности важно эффективное усвоение учебного материала. Наше анкетирование показало, что 2% респондентов выбрали творческое (исследовательское) задание, 23 % опрошенных выбрали деловую игру с имитацией профессиональной деятельности в качестве эффективной формы обучения; 75% учащихся считают, что для освоения учебной программы в полной мере достаточно проведения теоретических занятий с мультимедиа-технологиями, лабораторных занятий в мастерских и производственной практики; Следует обратить внимание на то, что учащиеся не выбрали семинар, как одну из форм эффективного изучения учебного материала. Невысок также процент выбравших творческое (исследовательское) задание, что свидетельствует о низком уровне самостоятельной подготовки, нежелании развиваться за счет собственного времени. Думается, что эти учащиеся считают достаточной информацию полученную во время аудиторных занятий.

Как было отмечено ранее, конкурентоспособным может быть тот, кто умеет анализировать свою собственную профессиональную деятельность,

принимать нестандартные профессиональные решения в процессе решения производственных задач, мобильно перестраиваться в новых условиях, коммуникативно взаимодействовать в коллективе, обладать эмоциональной, поведенческой и интеллектуальной гибкостью и компетентностью в профессиональной сфере. Подтвердили необходимость перечисленных профессионально значимых качеств 74% респондента. В то же время наблюдается значительное отличие в том, какие, по мнению учащихся, качества необходимы, и теми, какими они обладают сами. Из восьми предложенных характеристик в числе собственных качеств было отмечено лишь три: направленность на других людей, на себя и предметную сторону профессии; деятельностная компетенция; ручная умелость. Так оценили качества, присущие им в данное время, 47% опрошенных; 38%- выбрали 1-2 из представленных вариантов. Оказалось, что 25% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос, что можно рассматривать как низкую самооценку, сомнение в собственных возможностях.

Анализ ответов позволил нам зафиксировать причины, препятствующие формированию конкурентоспособности, по мнению опрошенных, кроются в: отсутствии связи между профессиональной подготовкой и требованиями работодателей (27%), отсутствии квалифицированной практики на предприятии в период профессиональной подготовки (31%), личной незаинтересованности в будущей профессии (42%). Данные факторы соответственно, влияют на отношение учащихся к своей профессии: 9% не задумываются о будущем, 17%- хотят продолжить обучение, но уже по другой профессии, лишь 20% хотят стать конкурентоспособными специалистами в отрасли машиностроения, 54% заинтересованы только в получении диплома,

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать определенные выводы. Вопросы, направленные на осмысление сущности понятия «конкурентоспособность» вызвали диссонанс. Оказалось, что учащиеся связывают его или как со способностью к индивидуальным достижениям в труде, определяющим качество работника или как с возможностью реализации профессиональных и личностных качеств выпускника учебного заведения в интересах современного производства. Учитывая, что конкурентоспособность рабочих следует рассматривать в двух аспектах: первый связан с наличием высокого уровня профессионализма и компетентности, включающий определенный круг знаний, умений, навыков, позволяющих состояться на профессиональном поприще высококлассным работником, интеллектуально и творчески развитым. Второй, немаловажный, на наш взгляд, представляет личностная готовность работать в условиях рынка, конкуренции, способность самостоятельно принимать решения, брать на себя инициативу, ответственность, способность к самопрезентации, эффективному взаимодействию с окружающими. Мы считаем, что такое понимание объясняется отсутствием в профессиональной подготовке будущих рабочих целенаправленного развития значимых профессионально –личностных качеств. В итоге значимые профессиональные качества согласно мнению респондентов ограничивается направленностью на других людей, на себя и

предметную сторону профессии, деятельностной компетенцией; ручной умелостью. Выявлено также, что у учащихся разных лет обучения слабо представлены актуальные связи между получаемой профессией и будущим местом работы, нет определенной картины становления себя как профессионала.

Таким образом, проблема формирования конкурентоспособности будущих рабочих машиностроительной отрасли имеет теоретическую и практическую значимость. Решению обозначенной проблемы способствует усиление включения в содержание учебного материала практических задач, требующих анализа ситуаций и выбор решения в рамках заданного алгоритма действий. Необходимо также применять в учебном процессе современные педагогические технологии, связанные с развитием учащегося: размышление, принятие решений, поиск работы и осведомленность о реальной ситуации на рынке труда, которые будут способствовать становлению конкурентоспособности будущего рабочего машиностроительной отрасли.

Список литературы

1. *Новиков, А.М. Универсальный экономический словарь / А. М. Новиков, Н. Е. Новикова. – М.: НАУКА, 1994. - 135 с.*
2. *Жуков, Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики/Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов, С. Л. Каплан ; под общ. ред. Г. П. Скамницкой.- Издательство: Гардарики УИЦ, 2009. -382 с.*
3. *Смирнов, И.П., Новые принципы организации начального профессионального образования/ И.П.Смирнов, В.А.Поляков, Е.В.Ткаченко. - М.: ООО "Аспект", 2004. - 32 с.*
4. *Кузьмин, В. Профессионалы модернизации/ В.Кузьмин //Российская газета. – 2010.- №5274 (195).- С. 3-7*
5. *Ковалев, А.В. Развитие конкурентоспособности будущих рабочих в регионе: Учеб.-метод.пособие/ А.В. Ковалев – М.: Логос, 2006.-80с.*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Денисова О. В.

Индустриально педагогический колледж ГОУ ОГУ, г. Оренбург

Все возрастающие темпы социально-экономического развития России обуславливают потребность современного общества в будущих бакалаврах, отличающихся активностью, конструктивностью, динамизмом, оригинальностью мышления. Приоритетом профессионального образования провозглашается развитие общего интеллектуального потенциала и универсальных умений бакалавров.

На современном этапе возрастает потребность рынка труда в высококвалифицированных работниках производства. Необходимо существенно актуализировать содержание профессионального образования и повысить качество профессиональной подготовки на всех ступенях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества. В связи с появлением стандартов третьего поколения возникла необходимость пересмотреть устаревшие взгляды на способы, формы, методы формирования профессиональных компетенций. Речь идет о необходимости развивать в бакалаврах самостоятельность в приобретении необходимых им компетенций. Как показывает международный опыт такие качества бакалавров как самостоятельность, мобильность, личностная и профессиональная самореализация, способность к самостоятельной постановке задачи и творческому решению проблем наиболее активно проявляются и развиваются в контексте внедрения ФГОС.

Будущему машиностроителю «...необходимы не только прочные знания по изучаемым дисциплинам, но и умения оперативно реагировать на запросы динамично изменяющейся действительности». [1] В настоящее время бакалавры должны оперативно реагировать на возникающие профессиональные проблемы и уметь самостоятельно, нестандартно их решать, применяя имеющийся объем информации и полученные знания. В связи с этим, основная задача реализации ФГОС - подготовка не только квалифицированного, но и компетентного бакалавра машиностроения.

Современные студенты, при всех их положительных качествах, все же не достаточно ориентированы на получение качественного профессионального образования, в них не достаточно развита способность ставить и добиваться отдаленных целей. Для того, чтобы была достигнута цель модернизации образовательного процесса, чтобы каждый бакалавр был заинтересован в саморазвитии и осознанно двигался в этом направлении, необходимо пересмотреть методологию преподавания лекционных и практических занятий, чтобы будущий машиностроитель максимально активно принимал участие в познании новых дисциплин. Проектное обучение является альтернативным способом решения данной задачи.

Проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию компетентностного подхода.

В настоящее время понятие «проективного обучения» непосредственно связано с термином «проективность». В современном профессиональном образовании проективность рассматривают как одну из образовательных тенденций будущего. Проективность несомненно влияет на формирование проектной культуры, которая, по словам И.А. Зимней, предполагает искусство планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления, проективность находит свое отражение в проектном обучении. Кроме того, важен факт, что проектное обучение отвечает идеям компетентностного подхода - нового явления в отечественной дидактике (В.А. Болотов, В.В. Лаптев, Е.А. Ленская, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин и др.). Компетентность представляет собой сложный синтез когнитивного, личностного и практического опыта, содействующий личностной самореализации, продуктивному сотрудничеству в коллективе, ответственности, и осознание личностью собственной значимости через проектное обучение.

Само понятие «компетенция» предполагает получение совершенно нового результата образования, то есть формирование не просто бакалавра «знающего», а бакалавра «умеющего». Такие профессиональные компетенции, как способность к постоянному саморазвитию, готовность к самостоятельному приобретению необходимых знаний и умений, личностному росту наиболее эффективно могут формироваться и развиваться в проектном обучении в малой группе.

Проектное обучение в малой группе способно создавать идеальные условия для выявления и развития не только организаторских способностей, личностных и профессиональных качеств бакалавров, но также для осуществления индивидуальной работы, а, следовательно, профессионального саморазвития и становления будущего машиностроителя.

Применение проектного обучения позволяет бакалавру машиностроения, прежде всего, самостоятельно, критически мыслить, уметь находить необходимую информацию, важную для будущей профессиональной деятельности; «...размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; научить работать в команде, выполняя разные социальные роли». [2]

В проектном обучении применяются четко обусловленные критерии оценки, поскольку для решения поставленной проблемы используются научные методы исследования, объективные условия его выполнения. Аргументация полученного результата осуществляется студентами через конкретные факты, доказанные теории, научные знания, наблюдения.

Грамотное, осознанное применение проектного обучения бакалавров машиностроения в совместной деятельности с преподавателем позволяет

выстраивать систему взаимоотношений, которые будут основываться, прежде всего, на взаимном уважении интеллектуальных и творческих возможностей, продуктивном сотрудничестве, самостоятельном критическом мышлении.

Проектное обучение в малой группе направлено на реализацию важных профессиональных компетенций будущих машиностроителей, формирование самостоятельной активности как в организации проекта, так и в его осуществлении. В связи с этим, меняется роль преподавателя. Ему необходимо лишь создать условия для реализации проекта и контролировать основные этапы его выполнения. Поэтому преподаватель становится равноправным партнером и консультантом. При этом от бакалавров машиностроительного профиля требуется самостоятельно находить и решать проблемы, используя знания разных дисциплин, уметь прогнозировать результаты, а также возможные последствия различных способов решения задач, устанавливать причинно-следственные связи.

Проектная деятельность будет состоять из ряда этапов:

- поиск темы проекта;
- рефлексия темы проекта;
- постановка основной проблемы, уточнение плана проекта;
- формирование понятийно-терминологического аппарата;
- сбор, анализ и систематизация источников литературы;
- осуществление и оформление этапов проекта;
- представление и защита проекта;
- самоанализ, исправление допущенных ошибок, выводы.

Особую значимость представляет формирование активной личностной и профессиональной позиции субъекта в процессе обучения, развитие его личностно-профессиональных качеств, способствующих самореализации, саморазвитию, проявляющихся в способности к активному жизненному и профессиональному целеполаганию, владению навыками саморегуляции и конструктивного преодоления возникающих профессиональных деформаций, препятствий, рисков и затруднений. Особенно актуально разрешение поставленных проблем применительно к процессу профессионального образования будущих машиностроителей, для которых личностные составляющие профессиональной успешности, карьерного роста, профессионального продвижения играют ведущую роль.

Таким образом, главной задачей в области подготовки бакалавров машиностроительного профиля является поиск и применение механизмов, обеспечивающих формирование и развитие личностных качеств, а также профессионализма в профессиональном образовании. Таким механизмом может служить проектное обучение в малой группе.

Список литературы

1. Крайнова, Е. А. *Профессиональная подготовка будущих инженеров-механиков в области информационных технологий: диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е. А. Крайнова - Нижний Новгород, 2007. - 206 с. РГБ ОД, 61:07-13/1765*
2. Ермолова, Н. А. *Проектирование образовательного пространства, направленного на реализацию новых результатов образования / Н. А. Ермолова, О.С. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. - №4.*
3. Прокопьева, Н. И. *Профессионально-педагогическая подготовка студентов в процессе проектного обучения; автореферат дис. к. пед. н . / Н. И. Прокопьева. - Новосибирск, 2005. - РГБ ОД, 61:05-13/1216*
4. Балдина, Е. С. *Проектный метод как средство подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] / Е. С. Балдина // Среднее профессиональное образование. – 2006. – Режим доступа: www.portalspo.ru*
5. Наролина, В.И. *Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста / В. И. Наролина // Мир образования – образование в мире. – 2008. - №4.*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Емец М.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный этап развития высшего профессионального образования связан с переходом вуза на образовательные стандарты нового поколения. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технологическое образование» профессиональная квалификация выпускника разработана на основе компетентного подхода и характеризуется наличием компетенций, которые должен приобрести студент в процессе профессиональной подготовки по циклам, предусмотренных стандартом.

Обратимся к анализу профессиональной подготовки выпускников данного направления. В нашем случае одно из направлений профессиональной деятельности бакалавра – учитель образовательной области «Технология» (учитель технологии). Профессиональная подготовка данных бакалавров отличается от подготовки студентов педагогических специальностей тем, что бакалавр технологического образования ориентирован на: приобретение знаний и умений из различных областей человеческой деятельности; изучение технологии обработки традиционных и нетрадиционных материалов, изготовление из них изделий; приобретение практических навыков работы с различным технологическим оборудованием, инструментами и приспособлениями; приобретение знаний и умений в педагогической деятельности; изучение технологии и методики обучения и воспитания (Ю.Л. Хотунцев) [2]. Следовательно, необходимо осуществлять междисциплинарную интеграцию в рамках содержания образования дисциплин профессионального цикла, как педагогических, так и технологических. Специальными знаниями, умениями будущего учителя технологии, в данном случае выступают как технологические (знания и умения технологий проектирования и изготовления объектов труда, изделий), так и педагогические (знания и владение педагогическими технологиями). Проведенный анализ научно-педагогической литературы подтверждает «бипрофессиональный характер подготовки» учителей технологии и указывает на необходимость интеграции двух направлений в подготовке будущего бакалавра технологического образования – в педагогической и производственной сферах профессиональной деятельности. Подготовка данных выпускников требует сочетания инженерного (техно-технологического) и гуманитарного (педагогического) образования, что «дает особый положительный эффект в профессиональном и общем развитии человека» [4, с. 185], в формировании его компетенций.

Так В.А. Болотов, В.В. Сериков считают, что компетенция является сферой отношений между знанием и действием в человеческой практике [1].

При этом компетенции трактуются как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. это способности человека реализовать на практике свою компетентность. В свою очередь, компетентность рассматривается как интегрированная характеристика качеств личности, определяющая степень владения совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в результате подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях [5]. При рассмотрении компетентности учителя, особо следует подчеркнуть многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная готовность педагога» (Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) и «педагогическая компетентность» (И.А. Колесникова, Л.М. Митина). Профессиональная компетентность Н.В. Кузьмина рассматривает, как осведомленность и свойство личности педагога продуктивно решать учебно-воспитательные задачи [3, с.70]. Педагогическая компетентность Л.М. Митина связывает с гармоничным сочетанием знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков [3, с.75]. Мы считаем, что в настоящее время недостаточно для эффективной профессиональной деятельности будущего бакалавра технологического образования только технологических знаний, умений, но и необходимо владеть определенными профессионально-педагогическими знаниями и умениями. Опираясь на проект стандарта третьего поколения высшего профессионального образования направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Технологическое образование», считаем, что владение, как структурно-функциональный компонент особенно значим в формировании профессионально-педагогической готовности будущего бакалавра технологического образования.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технологическое образование» отражает содержание профессионального образования будущего бакалавра технологического образования в учебных циклах: гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный; физическая культура; учебная и производственная практика; итоговая государственная аттестация. В свою очередь учебные циклы отражаются в результатах их освоения: знания, умения, владение и соответствующие им компетенции.

Результатом профессиональной подготовки будущего бакалавра технологического образования, отражается в видах формируемых компетенций, включающих общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции состоят из готовности к выполнению бакалавром технологического образования различных видов деятельности (педагогическая, проектная, исследовательская, аналитическая, организационно-технологическая), отражающие специфику данного направления подготовки. Нами разработана матрица компетенций, содержащая педагогические и технологические компетенции, которыми должен владеть будущий учитель технологии. Компетенции будущего бакалавра

технологического образования представлены в таблице 1. Результатом формирования технологической готовности будущего учителя технологии является наличие соответствующих компетенций: технологического проектирования, вариативного представления учебного материала в зависимости от направления технологической подготовки, проектирования комплекса оценки технологических знаний, умений и навыков.

Результатом формирования педагогической готовности в педагогическом проектировании появления у будущего бакалавра технологического образования следующих компетенций: проектирования содержания образовательной области «Технология», индивидуальных образовательных траекторий учащихся, проектирования дидактических средств.

Таким образом, формирование профессионально-педагогической готовности будущего бакалавра технологического образования отчасти осуществляется с учетом междисциплинарных связей дисциплин педагогического и технологического блока.

Список литературы

1. **Болотов, В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - №10. –С.8-14.

2. **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.

3. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.

4. Теория и практика профессионально-педагогического образования: Коллектив. моногр. / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – Т. 1. – 305 с.

5. **Шихова, О.Ф.** Квалиметрический подход к проектированию компетентностной модели бакалавра технологического образования / О.Ф. Шихова // Образование и наука. – 2009. - №1. – С.45-51.

К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Желтикова И.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Реализация новой образовательной политики, динамизм в профессиональном образовании связываются с деятельностью педагога, обладающего высоким профессионализмом, инициативного и самостоятельного, способного к творческому осмыслению педагогического процесса. Активное внедрение инновационных технологий в педагогический процесс явилось причиной возрастающих требований, предъявляемых не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам педагога, но и к уровню его профессионального саморазвития. Следует заметить, что в настоящее время по-прежнему средние профессиональные учебные заведения ориентируются не на специалиста, способного создавать развивающую и воспитывающую среду как условие жизни и становления личности подростка, а на подготовку преподавателя спецдисциплин, несущего учебную информацию и контролирующего ее усвоение студентами. Студент по-прежнему выступает объектом процесса массового педагогического воспроизводства, его творческая индивидуальность не формируется.

Проблема творческого саморазвития личности является общенаучной, рассмотрена известными философами. Она получила свое дальнейшее развитие в трудах психологов. В разных аспектах эта проблема конкретизирована в современной общей и профессиональной психологии и педагогике. Особенности профессионального роста, процесса самопознания, самосовершенствования, самоопределения, самоактуализации и самореализации педагога охарактеризованы в работах В.И. Загвязинского, В.И. Андреева, Э.Ф. Зеера, В.А. Кан-Калика, М.М. Поташника.

Правильное понимание категорий «саморазвитие» и «творческое саморазвитие» невозможно без уяснения понятия «творчество», его философской и психолого-педагогической сущности. В научной литературе творчество понимается по-разному. Так к примеру, Я.А. Пономарев считает, что творчество - это необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением, которых меняются и формы творчества [1]. Творчество человека - лишь одна из таких форм. Не подвергая сомнению этот философский тезис, мы отмечаем, что наиболее распространенным мнением является понимание творчества как деятельности по созданию чего-нибудь нового. В статье Анфисовой С.Е. приведен анализ понятия «творчество» [2]. В частности, творчество определяется как «процесс создания существенно нового» (П.К. Энгельмейер); как «деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» (С.С. Гольдентрихт); как «процесс человеческой деятельности, создающий новые материальные и духовные ценности» (В.П.

Полонский). Однако данная позиция не может быть признана нами бесспорной. Творческий процесс подразумевает своей целью создание не только того, чего раньше не было в науке, практике, в конкретной сфере деятельности. Психологи считают, что творчество должно нести в себе зерно рациональности, тогда оно будет направлено на актуальное развитие личности [3]. Творчество важно рассматривать применительно к конкретной личности, отслеживая ее изменение благодаря творческой деятельности.

Таким образом, определение творчества на основе выделения новизны, оригинальности, а также и по иным характерным признакам, но без учета цели деятельности, приводит нас к исчезновению вышеназванного гуманистического начала творчества. Именно поэтому мы считаем, что, наряду с признаками «новизны», для творчества характерным критерием является развитие человека как личности и общества в целом. Здесь особенно важно выделить значимость нравственного начала, которое побуждает человека к творчеству.

В философии под профессиональным саморазвитием человека понимают собственное внутреннее необходимое самопроизвольное возникновение и изменение системы профессиональных качеств индивида [4]. С точки зрения исследователей в области психологии, личностное саморазвитие рассматривается как «процесс видения жизненных перспектив», «как сознательное управление своим развитием» [5]. В педагогической практике профессиональная деятельность – это личностная категория, созидательный процесс и результат творческой деятельности, неотъемлемой частью которой является индивидуализация саморазвития, творчества и профессионализма личности [6]. В Российской педагогической энциклопедии понятие «саморазвитие» определяют как сознательную деятельность человека, направленную на возможно более полную реализацию себя как личности [7]. В исследовании В.И. Андреева понятие «творческого саморазвития» определяется как особый вид творческой деятельности субъект - субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности [8]. Сравнительный анализ этого понятия позволяет сделать вывод о том, что саморазвитие - это индивидуальный процесс изменения качеств личности человека.

На наш взгляд, представляется важным сравнение понятий «развитие» личности и «саморазвитие» личности. В психологическом словаре понятие «развитие личности» трактуется как процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания [3]. Формирующиеся в ходе этого процесса способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности. Саморазвитие означает, что необратимые качественные изменения в личности наступают по ее собственной воле и, что личность берет в собственные руки ответственность за свое развитие.

Когда мы говорим о саморазвитии личности педагога, то по сравнению с процессом развития, важно выделить несколько кардинальных отличий [9]:

- преобразование в личностной сфере обусловлены не внешними причинами, а активным воздействием личности на саму себя;

- изменение происходит не только в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной сферах, но и в процессах самопознания, самоопределения, самосовершенствования, саморегуляции, самоуправления.

Профессия педагога прежде всего личностная, поскольку педагог, оказывая влияние на своего воспитанника, созидает его личность, воздействуя своим потенциалом, индивидуальными качествами. Чтобы воспитать всесторонне развитую личность, педагогу самому необходимо постоянно развиваться, формирование собственной потребности к самообразовательной деятельности есть условие его творческого профессионального развития. Самообразование педагога будет продуктивным, если он обладает готовностью к педагогическому творчеству, если осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Психологическим условием саморазвития является, как известно, наличие творческого потенциала. Для выявления данного качества нами проведено анкетирование будущих мастеров производственного обучения - студентов третьего курса индустриально-педагогического колледжа - по методике А.Э. Симановского «Каков Ваш творческий потенциал?» [1]. В процессе анализа полученных данных выяснилось, что большая часть будущих мастеров имеет средний уровень творческого потенциала (11 человек, 73%), ограниченный уровень имеют 3 студента (20%), богатый уровень 1 человек (7%). Отметим, что средний уровень характеризуется тем, что испытуемые обладают теми качествами, которые позволяют творить, но есть проблемы, которые тормозят процесс развития. Низкий уровень характеризует тех студентов, которые недооценивают свои способности. Богатый творческий потенциал предоставляет большой выбор возможностей, этим студентам доступны самые разнообразные формы творчества [1]. Таким образом, данные свидетельствуют, что саморазвитие будущих мастеров и потребность в их самообразовательной деятельности очевидны.

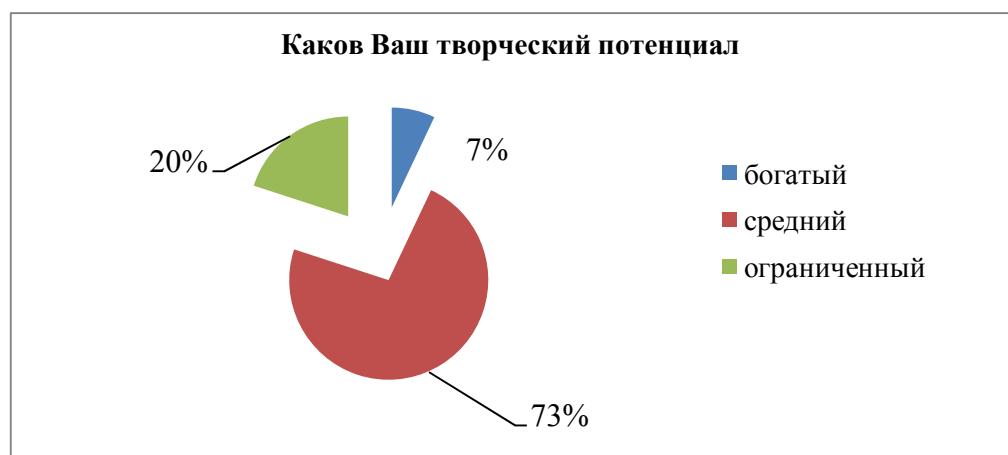


Рисунок 1 – Результаты проведенного тестирования

Таким образом, мы можем сделать определенные выводы. Очевидно, что современную профессиональную школу создает педагог, способный к постоянному саморазвитию, созданию нового продукта, новых приемов и методов обучения, а также к осуществлению успешной исследовательской и методической деятельности. Соответственно, современного педагога, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, характеризует способность строить свою педагогическую лабораторию, вырабатывать и постоянно обогащать собственную творческую программу, одухотворенную ярким умом и уважением к личности студента. Исследованный нами уровень творческого потенциала у студентов третьего курса – будущих педагогов профессионального обучения показал необходимость развития творческого потенциала как психологического условия саморазвития.

Список литературы

1. **Садовская, Е.А.** *Профессиональная компетентность будущих преподавателей - исследователей университета* / Е.А. Садовская. - Оренбург: ОГУ, 2004. - 50 с.
2. **Анфисова С.Е.** *Творческое саморазвитие личности студентов* [Электронный ресурс], Режим доступа : <http://chgards.ru/>
3. *Большой психологический словарь* / Под ред. Мецгерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М.: Прайм-Евразия, 2003 - 672 с.
4. **Гуревич, П.С.** *Философия человека* / П.С. Гуревич. – М., 2001. – 141 с.
5. **Зеер, Э.Ф.** *Психология профессионального развития* / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
6. **Сластенин, В.А.** *Педагогика профессионального образования* / В.А. Сластенин, Иссаев И. - М. : Издательский центр «Академия», 2004. - 576 с.
7. *Российская педагогическая энциклопедия* / Под.ред. Давыдова В.В. - М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 1011 с.
8. **Андреев, В.И.** *Педагогика творческого саморазвития, книга 1.* / В.И. Андреев - Казанский университет, 1996. – 565 с. – ISBN 5-7464-1219-8.
9. *Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах. Т.3 – Р-Я* / Под ред. С. Я. Батышева. - М. : Издательство АПО, 1999. - 488 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Колыванова Л.А., Носова Т.М.

**Поволжская государственная социально – гуманитарная академия,
г.Самара**

Реализация системы многоуровневой профессиональной подготовки осуществляется в рамках тенденции интеграции российского педагогического образования в европейское образовательное пространство. Подписание Россией Болонской декларации (2003), обуславливает необходимость поиска адекватных направлений модернизации образования, предполагающего подготовку компетентных специалистов, обладающих высокими адаптивными способностями и умеющих самостоятельно определять способы решения своих профессиональных задач (С.В. Алексеев, А.П. Беляева, Л.Н. Горина, И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, П.В. Станкевич, Н.М. Чернова).

Необходимость компетентного подхода, внедряемого в российское образование, обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики. По словам аналитика А.Н. Афанасьева, начавшийся с Лиссабонской конвенции 1997 года «... Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу». Приоритетной целью общества, цивилизации стала необходимость обеспечения безопасности окружающей среды. Это требует развития нового мышления, системы ценностей, нового сознания личности, создания общества, государства и мирового сообщества безопасного типа. Одним из наиболее эффективных путей достижения этого является формирование и развитие культуры и культуры безопасности жизнедеятельности как основы существования и важнейшего идентификационного признака любой цивилизации.

В связи с чем, ряд документов Минобразования и науки РФ (приказ Министерства образования РФ от 15.02.05 № 40, «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001) [1] и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»[2]) определили необходимость разработки ГОС ВПО третьего поколения, где цель профессионального образования соотносится с формированием ключевых компетенций (компетентностей) содержания и результата обучения, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса.

Особую роль в этом процессе занимает формирование культуры безопасности жизнедеятельности будущего специалиста, включающее:

- развитие системы знаний, умений и навыков безопасного поведения в обществе;
- воспитание характера и личностных качеств, способствующих предупреждению и преодолению опасных ситуаций;

- психологическую подготовку к безопасному поведению;
- физическую подготовку к действиям в экстремальных ситуациях, необходимую для развития физических качеств, обеспечивающих активность действий человека и адекватность его реакций на опасности и ЧС.

Культура (от лат. culture – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Культура, как отмечает М.С. Каган, - одно из самых общих философско - социологических понятий, охватывающих огромный мир явлений и находящееся на очень высоком уровне абстракции и интеграции.

Культура политипична, полиморфна, интегративна. Среди общих составляющих культуры исключительно важна культура безопасности жизнедеятельности, поскольку ее наличие позволяет выживать человеку и развиваться в социальной системе.

Новое понятие в культуре - культура безопасности жизнедеятельности – введено в науку в 1986 году Международным агентством по атомной энергии на основе синтеза понятий «культура» и «безопасность» при анализе причин и последствий аварии на Чернобыльской АЭС. В 1988 году данный термин был уточнен в «Общих положениях обеспечения безопасности атомных станций». В документе отмечено, что культура безопасности характеризуется квалификационной и психологической подготовленностью персонала, а ее формирование является одним из фундаментальных принципов управления и подлежит нормативному регулированию в атомной энергетике России. В настоящее время признано, что данная категория применима не только к персоналу потенциально опасных объектов, но и к каждому человеку в отдельности, обществу в целом.

В научной литературе существует много определений понятия «безопасность жизнедеятельности», однако до настоящего времени нет твердо устоявшегося, общепризнанного.

Официально понятие «безопасность» сформулировано в Законе РФ "О безопасности" от 5.03.1992 г. № 2446-1 и трактуется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз».

Безопасность – это стабильное состояние среды обитания с существующим уровнем упорядоченности, наиболее благоприятное для функционирования биосферы и техносферы, сохранения жизни, здоровья и благосостояния человека, считает А.Н. Муравей (2002).

Вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности соотносятся с понятием культуры человека, поскольку в ней зафиксированы все стороны человеческой жизни и деятельности – социальные, трудовые, интеллектуальные, поведенческие, нравственные. Следовательно, безопасность

жизнедеятельности человека следует рассматривать как системную категорию, объединяющую как личностную, так и деятельностную компоненту его существования. Очевидно, что образование в области безопасности жизнедеятельности должно иметь своей целью формирование культуры безопасности жизнедеятельности человека.

Культуру безопасности жизнедеятельности, по мнению Р.Дурнева, можно определить как уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и ЧС, степенью защиты от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности.

Базовым компонентом культуры безопасности и ее ядром, по мнению Л.А. Михайлова, является мировоззрение человека, которое включает представления о безопасности жизнедеятельности. Такие компоненты мировоззрения, как интеллектуальный, мотивационно – потребностный, чувственно – волевой, морально – нравственный, деятельностно – практический, отражают реальную готовность личности к определенному типу поведения, составляют основу духовного и практического аспектов ее деятельности и фокусируют в себе элементы понятийной составляющей культуры безопасности [3].

В контексте содержания образовательного процесса культура безопасности, указывает В.Н. Мошкин, включает в себя знания о безопасной жизнедеятельности, отработку навыков обеспечения безопасности по образцу и творческого решения проблем безопасности, ценности и смыслы безопасности жизнедеятельности, реализуемые в материальных объектах, информации, структурных компонентах духовной деятельности [4].

Из вышеизложенного следует, что культура безопасности жизнедеятельности отражает разные виды культур: экологическую, здоровья, трудоохранную, которые в свою очередь создают психологический настрой на обеспечение, обучение и мотивацию безопасности жизнедеятельности.

«Очень важно развить в молодости и сохранить до старости запас духовных, интеллектуальных и физических сил, укрепить волю, держать цель оставаться самим собой в бурном мире стрессов, уметь их преодолевать и адаптироваться к обществу, жизни. Все наше существование – это дуэль с жизнью», - отмечают И.А. Добротина, И.М. Швец (1994).

Основой становления культуры безопасности жизнедеятельности является синтез, интеграция, единение естественнонаучного, медицинского, гуманитарного, технического знания, рационального и эмоционального способов отражения человеком действительности.

В ходе формирования личности уже на ранней стадии ее развития под влиянием социальных и культурных факторов, в том числе педагогических и иных воздействий (со стороны родителей, окружающих людей, преподавателей), проявляются основные тенденции [3]:

- формирование личности, склонной к саморазрушению, у которой не только отсутствует мотивация к безопасному поведению, но и имеется

противоположная, проявляющаяся в готовности к целенаправленному созданию опасных ситуаций либо в неосознанном влечении к вредным действиям. Такая личность тянется к повышенному риску, ведет нездоровый образ жизни, сама постоянно создает опасные ситуации;

- формирование чрезмерного стремления к безопасности, желания всецело контролировать события, полностью исключить риск попадания в опасные ситуации. Человек с такими качествами личности может оказаться излишне осторожным и предусмотрительным. Крайнее выражение данной тенденции проявляется в нерешительности, боязливости и трусости;

- готовность обеспечить свою личную безопасность и безопасность окружающих людей в соответствии со сложившейся ситуацией. Этот тип мотивации выражается в рациональном преодолении возможных опасностей и формируется под влиянием воспитания, основанного на постепенном расширении зоны самостоятельности и ответственности человека.

В основе данных мотиваций безопасности жизнедеятельности лежит духовно – нравственное воспитание, которое является неотъемлемой важнейшей частью учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в системе профессионального образования.

В условиях настоящего времени, в котором широко распространены насилие, жестокость и безразличие, воспитание культуры безопасности жизнедеятельности молодежи становится одной из первейших задач современного образовательного процесса.

Все вышеизложенное и обусловило актуальность темы исследования «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа». Исследования осуществлялись на базе государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Кинель – Черкасского медицинского колледжа (далее ГОУ СПО КЧМК) Самарской области.

Колледж является государственным образовательным учреждением среднего профессионального образования, осуществляющим свою деятельность в системе образования и здравоохранения РФ с целью подготовки специалистов среднего звена, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Основные профессиональные образовательные программы по специальностям разработаны на основании Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям:

- 060101.52 «Лечебное дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Фельдшер» (повышенный уровень) – 3 года 10 месяцев;

- 060109.51 «Сестринское дело» на базе основного общего образования, квалификация «Медицинская сестра» (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев;

- 060109.51 «Сестринское дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Медицинская сестра по массажу» для инвалидов по зрению (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев;

- 15135 «Няня» на базе основного общего образования, профессиональная подготовка по профессии.

Образовательный процесс колледжа включает в себя теоретическое и производственное обучение, учебную, производственную (профессиональную), преддипломную практику и воспитательную работу с обучающимися.

Организация образовательного процесса в ГОУ СПО КЧМК регламентирована:

- государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования;

- рабочим учебным планом;

- квалификационными требованиями к выпускнику;

- комплектами примерных программ учебных дисциплин;

- комплектами рабочих программ учебных дисциплин;

- контрольно – измерительными материалами;

- программами итоговой государственной аттестации.

Основными задачами профессиональной подготовки в ГОУ СПО КЧМК выступают:

- удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения профессионального образования;

- удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием;

- формирование у обучающихся гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности;

- сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей общества.

В исследовании участвовали студенты (320) и преподаватели (4). Исследование проходило в несколько стадий: констатирующий, формирующий и итоговый этапы. Констатирующий этап исследования был направлен на выявление мотивации приоритетных ценностей жизнедеятельности студентов, таких как: жизнь, здоровье, любовь, секс, толерантность, семья, безопасность жизнедеятельности, честность, дружба, независимость, мир, доверие, бизнес, мудрость, вера, деньги, сочувствие. Анализ результатов анкетирования, определил следующий порядок ранжирования (по методике М. Рокича): деньги (1 место), секс (2 место), бизнес (3 место), любовь (4 место) и независимость (5 место). Ценности духовно – нравственного характера и безопасность

жизнедеятельности остались не значимыми для студентов. Это говорит о том, что у молодых людей жизнь и безопасность жизнедеятельности не является уникальными ценностями, что свидетельствует об отсутствии мотивации на жизнь и ее безопасность.

Формирующий этап исследования определял содержательные линии междисциплинарной интеграции среднего профессионального образования студентов в медицинском колледже, включал в себя:

- *аудиторную работу*, через предметное содержание дисциплин: «История медицины», «Планирование семьи», «Гигиена», «Религиоведение», «Психология», «Профилактика социально – значимых заболеваний», «Философские вопросы о медицине», «Инфекционная безопасность», «Охрана здоровья детей и подростков» и др. Особое влияние на формирование нравственно здоровой, толерантной личности, обладающей ценностными ориентирами оказали взаимосвязи с СамГМУ и Самарским медицинским институтом «Реавиз», районной ЦРБ, где со студентами проводились традиционные уроки – экскурсии в анатомический музей и клиники СамГМУ, совместные научно – практические конференции, семинары, практические занятия.

- *практико – ориентированная деятельность* осуществлялась с участием волонтеров - студентов, включающая:

- пропаганду здорового образа жизни;

- профилактику наркомании, ИППП и СПИДа;

- оказание услуг по массажу, профилактику заболеваний позвоночника, сердечно – сосудистой системы;

- недели добра;

- акции по благоустройству колледжа, села;

- работу в отделении «Хоспис».

Особое внимание уделялось работе со студентами – инвалидами по зрению. Созданное ими творческое объединение «Добрые руки», оказывало услуги по массажу и профилактической гимнастике, различным группам населения (детский сад, школа, студенты колледжа, центр общения и здоровья «Надежда»);

- *внеаудиторная работа* включала в себя публицистическую деятельность, результатом которой стали ежемесячные выпуски газеты «Пульс колледжа», участие в III Всероссийской научно – практической конференции «Образование. Наука. Профессия», в XI межрегиональном слете юных журналистов «Глубинка: формат общения «Учитель-ученик », международном фестивале – конкурсе творчества молодежи стран СНГ «Люблю тебя, земля моя», в Международном фестивале спорта для лиц с ограниченными возможностями. Совместно с педагогами студенты КЧМК неоднократно становились призерами I областного конкурса художественной

самодеятельности среди медицинских колледжей и училищ Самарской области и ежегодного областного вокального фестиваля «Серебряный микрофон».

Результатом работы явилось выявление существенных изменений в мотивации отношения будущих медработников к безопасности жизнедеятельности. В ходе повторного ранжирования ценностей жизнедеятельности личности приоритетные позиции занимали жизнь, здоровье, семья, толерантность, безопасность окружающей среды.

Таким образом, эффективное формирование культуры безопасности жизнедеятельности в сфере междисциплинарной интеграции профессиональной подготовки будущих медицинских работников возможно при наличии учебно – воспитательной образовательной среды, включающей комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических, методических, медико-социальных условий, способствующих развитию духовно – нравственного компонента. Такая деятельность становится для студентов медицинского колледжа приоритетной, лично и профессионально значимой.

Список литературы

1. . *Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования.* - М., 2001. (<http://cebe.sib.ru/doc2.zip>).

2. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* - М., 2002. (http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html).

3. **Михайлов Л.А., Губанов В.М., Соломин В.П. и др.** *Безопасность жизнедеятельности: учебник для студентов высших учебных заведений; под ред. Михайлова Л.А. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272с.*

4. **Мошкин В.Н.** *Воспитание культуры безопасности школьников // ОБЖ. Основы безопасной жизни. – 2005. - №5 (110).*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Кузнецов В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях реализации образовательных стандартов нового поколения увеличиваются возможности развития личности будущего педагога за счет изменения цели, содержания, форм, методов, форм организации учебно-воспитательного процесса, его направленности на личностный и профессиональный рост.

В основе такой концепции лежит аксиологический и компетентностный подходы. Целесообразно, на наш взгляд, основное внимание уделить изменениям традиционного учебно-воспитательного процесса, уйти от его «классно-урочного характера».

Основной инструмент и средство развития личностных характеристик будущего педагога – это учебно-профессиональная деятельность.

Обычно под деятельностью понимают труд, работу, какое - либо занятие. Философы деятельность понимают как «способ существования человека». Психологи считают, что деятельность - это мотивированный процесс использования тех или иных средств для достижения цели. Чаще всего под деятельностью понимают активность человека, направленную на преобразование исходного материала в конечный продукт в течение какого-либо времени [4].

Учебно-профессиональная деятельность, как и любая, с точки зрения психологов имеет цель, мотивы, способы и приемы. Особенности учебно-профессиональной деятельности определяются содержанием целей, предметом, на который она направлена, средствами и способами, с помощью которых она осуществляется и результатами. Этим она отличается от педагогической, экономической, юридической и любой другой деятельности [2].

Целью учебно-профессиональной деятельности является подготовка конкурентоспособных выпускников высшей профессиональной школы, способных удовлетворять потребности работодателя.

Именно этой цели добиваются педагоги высшей профессиональной школы, преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, работая по единой образовательной программе, в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Указанная цель учебно-профессиональной деятельности определяет средства и способы ее осуществления в высшей профессиональной школе.

К таким средствам относится:

- учебное оборудование: станки, инструменты, материально-техническая база учебных мастерских;

- оснащение учебных кабинетов современным оборудованием, техническими средствами, позволяющими на высоком методическом уровне преподавать теоретические общепрофессиональные и специальные дисциплины;

- наличие социальных партнеров и работодателей, заинтересованных в профессиональной подготовке квалифицированных педагогов на базе той или иной начальной профессиональной школы;

- принятая концепция формирования конкурентоспособных будущих педагогов.

В праксиологии как части теории деятельности дается характеристика развития деятельности во времени. То есть, учебно-профессиональной деятельности присуще саморазвитие. Оно состоит в порождении новых, прогрессивных элементов взамен существующих старых. Становление учебно-профессиональной деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта (педагогов и обучаемых), и объекта - самой учебно-профессиональной деятельности.

Динамику развития можно фиксировать через смену приемов и способов преподавания, совершенствования педагогических технологий, новых методик в подаче учебного материала, обогащения характеристик учебно-воспитательного процесса и т.п.

Можно выделить пять ступеней профессионализации по степени овладения профессией. На первой ступе происходит выбор профессиональной (профессионально-педагогической) деятельности. Представление о ее содержании у человека, который поступает на очное отделение для приобретения специальности «Профессиональное обучение», поверхностное. Он, как правило, не знает, в чем специфика преподавания теоретически дисциплин в профессиональном училище или лицее, какие могут возникнуть педагогические затруднения. Более того, такой молодой человек имеет поверхностное представление и о содержании тех общепрофессиональных и специальных дисциплин, которые он планирует преподавать, о той рабочей профессии, которой он должен владеть и хочет обучать тех, кто будет у него учиться в учебных мастерских профессионального училища или лицея.

Учебно-познавательная деятельность студента профессионально-педагогического вуза связана, со второй ступенью в развитии профессионально-педагогической деятельности. Существующая система профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения выполняет задачу формирования учебно-познавательной деятельности; ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков. Цель высшей профессионально-педагогической школы - максимально приблизить теоретическую (учебно-познавательную) деятельность к практической (профессионально-педагогической).

На третьей ступени - адаптации - идет активное освоение профессионально-педагогической деятельности через овладение педагогическими умениями и навыками, способами преподавания в специальных учебных кабинетах или мастерских, полигонах. Развитие

профессионально-педагогической деятельности на этом этапе связано с уровнем педагогических умений. Они могут быть операционными, тактическими и стратегическими.

На четвертой ступени - профессионализации - образуются модули профессионально-педагогической деятельности, которые формируются по мере совершенствования используемых педагогических технологий, приемов, форм, средств и методов обучения. Особую роль в профессионально-педагогической деятельности на этой ступени играют современные средства обучения на основе информационных технологий. Образование крупных блоков приведет к выработке стабильного стиля выполнения профессионально-педагогической деятельности.

Дальнейшее развитие профессионально-педагогической деятельности происходит на пятой ступени - мастерства - творческой. Как правило, это связано с тем, что педагог профессионального обучения разрабатывает собственную авторскую программу, свой метод обучения, имеет довольно высокие и стабильные результаты в обучении, воспитании и развитии будущих рабочих. Педагог профессионального обучения, который работает на творческом уровне профессионально-педагогической деятельности, как правило, включается в индивидуальную работу по развитию профессионального училища или лицея, обобщает собственный педагогический опыт, разрабатывает методические рекомендации по использованию современных технологий, средств обучения, а иногда и защищает кандидатскую диссертацию, обобщив собственные результаты в профессиональной подготовке рабочих того или иного профиля.

Таким образом, благодаря развитию профессионально-педагогической деятельности происходит изменение ее внутреннего строения: целей, содержания, способов, приемов и результатов и самого педагога профессионального обучения. Последний, благодаря приобретению социально важных личных качеств, осваивает современные информационные и коммуникативные технологии.

Если считать, что саморазвитие профессионально-педагогической деятельности представляет собой творческий процесс, то велика вероятность достижения будущим педагогом профессионального обучения ступени педагогического мастерства.

К способам осуществления учебно-профессиональной деятельности следует отнести методы и формы преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин, методику практического обучения будущих педагогов, принятые в высшей профессиональной школе показатели и критерии качества учебно-воспитательного процесса.

Результат учебно-профессиональной деятельности представляет собой конечный продукт процесса преобразования: конкурентоспособный работник, который выращен из мало что умеющего делать школьника, а теперь в совершенстве овладел педагогической профессией может приобрести высшую квалификационную категорию.

Любая деятельность - это процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, к другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь, по словам выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна.

Педагог профессионального обучения в профессиональном училище или лицее будет в том случае сознательно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, если имеется соответствующий социальный заказ.

Профессионально-педагогическая деятельность включает сам процесс преобразования и его результат:

- 1) отбор и структурирование содержания учебной дисциплины, исходя из поставленной педагогом цели;
- 2) изложение отобранного учебного материала;
- 3) управление процессом принятия решения будущими рабочими относительно технико-технологических задач;
- 4) фиксацию достигнутых результатов будущими рабочими.

Учебно-познавательная деятельность студента выступает как процесс реализации системы педагогических функций и решения различных по природе педагогических задач. Будущий преподаватель теоретического обучения, осуществляя профессионально-педагогическую деятельность, например, в процессе производственной практики, с одной стороны реализует проектировочную, конструктивную, прогностическую, коммуникативную, управленческую и другие функции, а с другой - оценивает успешность их выполнения, сопоставляя с поставленными в ходе образовательно-воспитательного процесса задачами. Например, если речь идет о преподавании машиностроительных дисциплин, то его деятельность будет инженерно-педагогической.

В ней можно выделить следующие структурные компоненты:

- педагогический;
- инженерно-технический;
- производственно-технологический.

Будущий преподаватель общепрофессиональных и специальных дисциплин выступает в период практики как производственник - технолог. Он знает, для чего будет нужна теория будущему рабочему, каким образом он будет ее использовать, например, при работе на токарно-винторезном станке.

Общий результат учебно-профессиональной деятельности складывается из промежуточных результатов, определяемых после каждого практического занятия. Именно студент осознает, сколько надо «дотянуть» еще ему, чтобы вырасти настолько, чтобы иметь право повысить свою педагогическую квалификацию, компетенцию.

С переходом России на личностно ориентированные образовательные технологии от личности педагога высшей профессиональной школы стала во многом зависеть эффективность его влияния на своих воспитанников. Почему педагоги - выпускники высших профессиональных учреждений испытывают, прежде всего, сложности личностного характера? Им не хватает общей и

профессиональной культуры. Они не всегда могут отвечать возросшим требованиям работодателя. Воспитать нужные в конкурентной среде качества сможет лишь тот педагог высшей профессиональной школы, который сам обладает общей и педагогической культурой, состоялся как высоковоспитанная и образованная личность [4].

Культура личности преподавателя вуза предполагает глубокое знание педагогом своего дела, его профессиональную зрелость, умение строить свои отношения, поддерживать добрые отношения со студентами.

Как справедливо отметил К. Д. Ушинский, повлиять на личность другого человека сможет только высокоразвитая личность.

Среди ученых, которые изучали эту проблему, сформировалось единое мнение о ее составе, структуре. Во-первых, педагогическая культура базируется на общей культуре личности, которая является частью общечеловеческой культуры. Во-вторых, общая культура педагога высшей профессиональной школы представляет собой совокупность зрелости и развитости социально и профессионально значимых личностных характеристик.

Любая культура, в том числе и педагогическая, может рассматриваться как результат личностного развития, отражающего степень освоения культурного опыта человечества. Уровень развития духовных сил преподавателя вуза, характер его ценностей, взглядов на педагогический процесс во многом определяют педагогическую культуру, уровень ее сформированности

В личности преподавателя высшей профессиональной школы довольно ярко проявляется обще культурное и легко видимое администрацией отношение к профессионально-педагогической деятельности: преподаванию в специальных учебных кабинетах или мастерских; профессиональному самообразованию; желанию и умению анализировать такие специальные журналы, как «Профессиональное образование», «Профессионал», «Вопросы психологии», чтению специальной литературы по профилю училища или лица, например, технологию машиностроения, легкой или пищевой промышленности, к чистоте в учебных помещениях, справедливое отношении к людям и соблюдением правовых, норм, знание рыночной экономики. Таким образом, педагогическая культура педагога высшей профессиональной школы представляет собой часть общей культуры, которая определяет его профессиональное поведение, базирующееся на духовных и материальных ценностях. Педагог высшей профессиональной школы, который овладел высоким уровнем педагогической культуры, может влиять на своих воспитанников, формировать профессиональную культуру будущих педагогов благодаря наличию в ней совокупности таких компонентов, как: мировоззренческий, практический, творческий и рефлексивно-проектировочный. (В.В. Кузнецов)

Рассматривая педагогическую культуру педагога высшей профессиональной школы как целостную динамическую систему можно представить ее в виде компонентов, каждый из которых позволяет

характеризовать личность, общение и профессионально-педагогическую деятельность педагога профессиональной школы.

В структуре педагогической культуры преподавателя вуза особую роль играет мировоззренческий компонент, убеждения, интересы, предпочтения, ориентации преподавателя или мастера (В.В. Кузнецов). В качестве основания мировоззренческой компоненты на сегодняшний день можно принять идеологию прагматизма (от лат. *pragma* - делать действие), которая подразумевает направленность на практические результаты.

Педагог высшей профессиональной школы, который овладел высоким уровнем педагогической культуры, может влиять, на своих воспитанников, формировать профессиональную культуру будущих педагогов благодаря совокупности мировоззренческого, аксиологического, практического, творческого и рефлексивно-проектировочного компонентов [2].

В условиях структурного социально-экономического кризиса, охватывающего все сферы производства, это может быть путеводной нитью для сохранения всего лучшего, что было накоплено профессионально педагогической школой за прошедший период.

Вместе с тем, идеология прагматизма позволяет наметить пути и способы развития творческой деятельности. Эта идеология позволяет выделить в государственном образовательном стандарте только самое важное, необходимое, позволяющее человеку выжить в условиях социально-экономических преобразований. Это позволяет сохранить контингент молодых педагогов успешно решающих сложные социально-экономические задачи.

Далее необходимо говорить о ценностной аксиологической составляющей профессионально-педагогической деятельности. Каждый педагог несет в себе ценности рукотворного опыта, который он может передать своим ученикам. В этом изменении ценностной структуры есть особенность педагогической культуры. Не случайно, поэтому первым компонентом педагогической культуры педагога высшей профессиональной школы мы выделили аксиологический*.

Сегодня очень важно, что педагог в себе может нести инновационные ценности: организатора процесса обучения, менеджера, маркетолога. В России начало XXI в. связано с острой нехваткой в развитых промышленных территориях (Урал, Сибирь и т. п.) опытных рабочих, имеющих высокую квалификацию (не ниже 4 разряда). Это связано как с макроэкономическими изменениями, так и с отношением общества к рабочим. В условиях низкой заработной платы преподавателей и мастеров очень важно, чтобы отношение к педагогическому труду базировалось на таких ценностях, как:

- 1) понимание ценности рукотворного опыта;
- 2) овладение способами адекватной передачи этого опыта;

*Кузнецов В.В. Глава 4. Требования к личности педагога профессиональной школы в книге «Введение в профессионально-педагогическую специальность». – М.: Академия, 2007, С.46-47.

- 3) понимание особенностей подросткового и юношеского возраста;
- 4) осознание необходимой профессиональной подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях профессионального училища или лицея.

Практический компонент педагогической культуры преподавателя раскрывает характер их взаимодействия с воспитанниками, используемые методы, формы преподавания, педагогические технологии, а также владение педагогической техникой, современными средствами обучения, базирующиеся на преимуществах персональных компьютеров. Важную роль играют сформированные педагогические способности, наличие педагогического опыта.

Данный компонент педагогической культуры называют чувственно-практическим. Именно чисто «инструментальные» личностные характеристики будущего педагога профессиональной школы во многом определяют успех в формировании профессионального мастерства рабочих - токарей, фрезеровщиков, слесарей, поваров, швей и т.п.

В практический компонент педагогической культуры обязательно входят чисто профессиональные основания, связанные с владением педагогом профессиональной школы той рабочей профессией, которой он обучает учащихся профессиональных училищ и лицеев, взрослых безработных и т. п. Без владения педагогом рабочей профессией, которой он учит, говорить о каком-либо владении педагогической культурой просто нельзя.

Культура профессионально-педагогической деятельности - технологический составляющий компонент педагогической культуры воспитываются не агитацией, а тренажем.

Работа над совершенствованием преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин может быть связана с такой деятельностью студента как творческий поиск более эффективной учебной работы. Это связано с умением педагога экономить свои усилия и затраты, повышать коэффициент полезного действия педагогического труда.

Практический компонент культуры педагогического труда проявляется в оформлении учебного кабинета, например, специальной технологии или учебной мастерской (для токарей, слесарей, столяров, швей, поваров и т.п.). Профессиональная педагогика, которую изучают будущие педагоги профессиональной школы, есть сплав науки и искусства, и именно педагогическое искусство - важнейший составной компонент педагогической культуры. Он проявляется во владении педагогом приемами, педагогического мастерства; умение говорить (по А. С. Макаренко), общаться, двигаться по учебной аудитории, владеть педагогическим тактом, «читать человека, обучаемого словно книгу».

Педагоги профессиональной школы очень специфичны. Опыт показывает, что чем выше уровень владения ими профессиональным мастерством, тем сложнее их стили общения. Те из них, которые связаны с чисто техническими, технологическими процессами, очень часто за ними не видят человека. Этот «технократизм» очень трудно выжить.

Креативный компонент педагогической культуры тесно связан с практическим (технологическим). Занимаясь изобретательством и рационализаторством, такие педагоги естественно приносят большую помощь своим воспитанникам, которые именно за это влюблены в своих педагогов. Однако, не принижая достоинства технического творчества будущих педагогов, которые изготавливают на различных конкурсах прекрасные изделия, важно считать, что успех в профессионально-педагогической деятельности во многом определяется творческим компонентом педагогической культуры, а именно, педагогическим творчеством.

Педагог с высокой педагогической культурой - автор многих учебников, учебных программ, методик, приемов и средств обучения, педагогических инноваций. Самое главное, что он не привык работать «по образцу», «как другие», очень хочет ставить свои, а не чужие цели, по своему планировать, организовывать и контролировать учебную деятельность будущих рабочих. Творческий педагог профессиональной школы может мастерски организовать учение будущих педагогов, их учебный труд, самостоятельную работу, осуществить индивидуальный подход, на ходу переструктурировать учебное занятие, обучать своих питомцев учебной рефлексии, умению учиться, заниматься самообразованием. Благодаря эвристическому обучению педагог создает новый образовательный продукт, соответствующий типу учебной деятельности.

Рефлексивно-проектировочный компонент педагогической культуры проявляется в самореализации сущностных сил педагога.

Известно из исследований психологов, что процесс самореализации скалывается из ряда взаимосвязанных этапов (Р. Берне):

- I этап- самопознание;
- II этап - самооценка;
- III этап - саморегуляция;
- IV этап - самоутверждение.

Только узнав себя, адекватно оценив, можно осознанно регулировать деятельность других, утверждаясь и правоте своей педагогической позиции. В этом раскрывается педагог профессиональной школы, его умственный и профессионально-нравственный потенциал.

Педагогическая культура позволяет педагогу профессионального обучения заниматься самосовершенствованием, так как собственное развитие личности невозможно без предварительного самопознания, выявления того, что он еще не умеет делать как педагог. Развитие личности такого педагога должно представлять собой постоянное стремление быть другим, стремится к тому идеальному «образу», которого он никогда не достигает.

Таким образом, педагогическая культура педагога профессионального обучения невозможна без его саморазвития, которое представляет собой сквозную характеристику его личности. Она при достаточно высоком уровне развития личности позволяет педагогу транслировать своим обучаемым то, что он сам находится в постоянном развитии. Саморазвитие педагога профессионального обучения - это не есть простая производная от его опыта,

как технологического, так и педагогического, но это - показатель уровня постоянства его самоанализа, на основе которого он определяет индивидуальную траекторию своего личностного развития. Наличие у педагога высокой педагогической культуры означает, что он не дает себе покоя, отдыха, не допускает своего профессионального устаревания, а значит однообразия уроков теоретического и производственного обучения, возникновения стереотипных привычек поучать других.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э.Ф. Зеер. - М.: НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с.

2. Кузнецов В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность : учебное пособие / В.В. Кузнецов. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 173 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

4. Новиков А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. - М.: Эгвес, 2010. - 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Моршинин А.Р.

ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Оренбург

Сегодня российская система профессионального образования ориентируется на интеграцию в европейское образовательное пространство, для которого характерно раскрытие модели выпускника высшей школы посредством модулей профессиональных компетенций. Интенсивные и существенные социально-экономические изменения, непрерывно нарастающий поток социальной и профессиональной информации, повышение значимости готовности современного специалиста к решению разнообразных профессиональных задач диктуют необходимость реализации компетентностного подхода в современной профессиональной школе.

Актуальные тенденции находят отражение в проектируемом содержании профессионального образования, представленном в Государственных образовательных стандартах. Образовательный стандарт как обобщенная модель, включает в себя комплекс требований, норм, ценностей, правил к уровню, содержанию, качеству профессиональной подготовки и характеризуется определенными компонентами, параметрами, функциями, обеспечивающими структурную организацию и реализацию в практической деятельности всей образовательной системы [9].

Государственные образовательные стандарты нового поколения предлагают ориентировать профессионально-образовательный процесс на формирование новых интегративных конструктов – общекультурных и профессиональных компетенций, – тем самым усиливая развивающую функцию содержания профессионального образования [3].

Компетентностный подход определяет направленность преподавателя на подготовку будущих специалистов, готовых и способных успешно осуществлять профессиональную деятельность, решать профессиональные задачи [5]. Успешность выполнения профессиональной деятельности во многом определяется тем, насколько самостоятельно, стабильно и надежно она осуществляется. В этой связи особое значение приобретает формирование профессиональной устойчивости будущего специалиста – выпускника высшей профессиональной школы.

Впервые понятие «профессиональная устойчивость личности» было выделено в качестве предмета научного рассмотрения К.К.Платоновым, трактовавшим данный термин как такое свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности. Профессиональная устойчивость характеризует такое слияние

работника со своей профессией, когда профессиональная деятельность становится для человека «трудовой доминантой» [12].

В педагогической науке на данный момент накоплен определенный фонд знаний, раскрывающих сущность и структуру профессиональной устойчивости специалиста. Определяя «профессиональную устойчивость» личности, Н.Е.Мажар отмечает, что данное качество характеризует одну из сторон устойчивости личности и включает в себя устойчивость профессиональных интересов, намерений и направленности личности [8].

В исследовании З.Н. Курлянд профессиональная устойчивость педагога трактуется как сложное интегрированное качество, обеспечивающее наряду с педагогическими способностями быстроту становления учителя как мастера своего дела, как синтез качеств и свойств личности, позволяющий уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность с минимальными ошибками на протяжении длительного времени. В структуру профессиональной устойчивости исследователь включает ряд компонентов: мотивационный (педагогическая направленность, уверенность в себе как в учителе, удовлетворенность деятельностью); эмоционально-волевой (умение регулировать свои эмоциональные состояния, отсутствие эмоциональной напряженности, наличие волевых качеств); личностный (познавательная направленность, быстрота реакции на поведение учащихся, нормальная утомляемость); профессионально-педагогический (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие стремления к самообразованию) [7].

З.Н. Курлянд существенную роль в формировании профессиональной устойчивости будущего педагога отводит развитию педагогических способностей, отмечая при этом, что более высокий уровень их развития обеспечивает более высокий уровень профессиональной устойчивости учителя. По мнению ученого, ранняя диагностика профессиональной устойчивости, а также дифференцированный подход в обучении студентов, эмоциональная регуляция деятельности студентов-практикантов способствуют развитию их профессиональной устойчивости.

В исследовании З.К. Каргиевой [4] устойчивость профессиональной деятельности учителя связывается с деятельностью длительной, успешной и удовлетворяющей, причем исключение любого из этих параметров не дает полной характеристики устойчивости. Факторами, определяющими устойчивость, по мнению З.К. Каргиевой являются удовлетворенность педагогической профессией, успешность учебно-познавательной деятельности, уровень сформированности организаторского и коммуникативного компонентов педагогической деятельности, а также уровень развития профессионально-педагогической направленности. Автором предлагается формирование профессиональной устойчивости будущего учителя через усиление профессиональной направленности преподавания специальных дисциплин.

В.Е. Пеньков [11] анализирует понятие профессионально-личностной устойчивости педагога, под которой понимает интегративное качество, представленное совокупностью следующих компонентов: мотивационный; когнитивный (специальные, т.е. «предметные», знания, психолого-педагогические знания, знания о способах организации деятельности); конативный (способность к саморегуляции, способность к самодеятельности, способность к педагогическому творчеству).

Профессионально-личностная устойчивость, как полагает исследователь, выступает составной частью личностно-творческого компонента педагогической культуры. Ведущим условием формирования данного качества будущего педагога, по мнению В.Е. Пенькова, выступает организация профессионально-ориентированного изучения специальных дисциплин.

И.А. Ключникова [6] трактует профессиональную устойчивость педагога как личностное образование, включающее совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности. Процесс формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности, полагает автор, должен выступать в качестве системообразующего компонента в профессиональной подготовке педагога.

В.В. Гузь [1], раскрывая понятие профессионально-личностной устойчивости педагога, отмечает, что это качественные характеристики субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень стабилизации ценностных установок, эмоционально-волевых процессов и состояний. В структуре данного качества исследователь выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный, конативный и рефлексивно-регулятивный компоненты. В качестве значимого механизма становления и развития профессионально-личностной устойчивости учителя автор рассматривает субъектно-деятельностные педагогические технологии, в том числе технологии профессиональной самоактуализации педагога, рефлексивно-аналитические технологии, технологии психолого-педагогической поддержки.

Приведенный обзор исследований свидетельствует о значимости целенаправленного развития такого интегративного качества современного специалиста как профессиональная устойчивость. В актуальной образовательной ситуации решение данной задачи видится осуществимым как посредством усиления профессиональной направленности и практической ориентированности общепрофессиональных и гуманитарных дисциплин, так и в результате проектирования курсов, практикумов, направленных на формирование обозначенного интегрального качества будущего специалиста. Усиление развивающей функции содержания образования, характерное для образовательных стандартов нового поколения, позволяет осуществить решение сформулированной задачи формирования профессиональной устойчивости будущего специалиста, подготовленного к успешному и

стабильному функционированию в современной социально-экономической ситуации.

Список литературы

1. Гузь, В. В. *Формирование профессионально личностной устойчивости учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук.* / В. В. Гузь. – М., 2007. – 20 с.
2. Ефремов, О. Ю. *Педагогика : учебное пособие.* / О.Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с. – ISBN 978-5-49807-665-2.
3. Зеер, Э.Ф. *Психология профессионального образования : учебник* / Э.Ф.Зеер. – М.: Академия, 2009. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-5678-4.
4. Каргиева, З.К. *Профессиональная устойчивость учителей и определяющие ее факторы.* / З.К, Каргиева. // *Вопросы преемственности воспитания и формировании учебной деятельности в системе «школа-вуз».* – Орджоникидзе, 1984. – С. 59 – 65.
5. Корчагина, М.И. *Формирование компетентности педагога профессионального колледжа* / М.И. Корчагина // *Профессиональное образование. Столица.* – М., 2008. - № 4. – С. 34 – 36.
6. Ключникова, И. А. *Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук.* / И. А. Ключникова. – Ставрополь, 2005. – 27 с.
7. Курлянд, З. Н. *Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дисс. ... доктора пед. наук.* / З. Н. Курлянд. – М., 1993. – 30 с.
8. Мажар, Н.Е. *О профессиональной устойчивости социально активной личности учителя.* / Н.Е. Мажар. // *Формирование социально активной личности учителя.* – М., 1986. – С. 31 – 55.
9. Морева, Н. А. *Педагогика среднего профессионального образования : учебник : Т.1 : Дидактика* / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2008. – 432 с. – ISBN 978-5-7695-4896-3.
10. *Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина.* – М. : Академия, 2006. – 368 с. – ISBN 5-7695-2603-3.
11. Пеньков В. Е. *Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук.* / В. Е. Пеньков. – Белгород, 1997. – 20 с.
12. Платонов, К. К. *Краткий словарь системы психологических понятий* / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
13. Пряжников, Н. С. *Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие* / Н. С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2004. – 480 с. – ISBN 5-7695-1859-6.
14. *Психология здоровья: учебник / под ред. Г.С. Никифорова.* – СПб. : Питер, 2003. – 607 с. – ISBN 5-318-00668-Х.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БИОЛОГОВ

Надточий Н.С.

Оренбургский государственный университет, Оренбург

В настоящее время профессия биолога становится более востребованной благодаря осознанию обществом того, что сохранность биосферы - непереносимое условие не только существования, но и развития человечества. Современные прогнозы развития цивилизации показывают, что человечество в скором будущем вплотную подойдет к порогу ресурсных и экологических ограничений. Поэтому проблемы качественной подготовки специалистов в данной области весьма актуальны.

В последние годы предметом активных обсуждений в педагогическом сообществе стал компетентностный подход к подготовке специалистов. Высшая школа проходит важный этап реформирования, выдвигая на первый план «новые теоретические проблемы, связанные с компетентностным подходом и направленные на изучение управленческих и организационно-педагогических условий, при которых реализация его может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского профессионального образования» [1, 2]. Различные аспекты реализации в общем и профессиональном образовании отражены в исследованиях В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, С.В. Коршунова, В.В. Краевского, Н.И. Максимова, А.К. Марковой, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др. Внимание исследователей в основном сконцентрировано на теоретико-методологических аспектах проблемы, определением ее роли и места в модернизации профессиональной школы. Обеспечить на государственном уровне реализацию рассматриваемого подхода призваны Федеральные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС). В проектах стандарта рекомендуется акцентировать внимание на выработке у выпускников целого ряда компетенций в выбранных ими видах профессиональной деятельности. Они должны не только знать основные положения изученных учебных дисциплин, но, главным образом, иметь навыки применения этих знаний при решении разного рода профессиональных задач.

Область профессиональной деятельности выпускника по направлению подготовки «Биология», согласно проекту ФГОС, включает в себя исследование живой природы и ее закономерностей, использование биологических систем в хозяйственных и медицинских целях, охрана природы. Сферой профессиональной деятельности выпускников являются: научно-исследовательские, научно-производственные, проектные организации; органы охраны природы и управления природопользованием; общеобразовательные учреждения и образовательные учреждения профессионального образования (в установленном порядке). Виды профессиональной деятельности предусматривают научно-исследовательскую, научно-производственную,

проектную, организационно-управленческую и педагогическую. Именно наличие у выпускника комплекса профессиональных компетенций, определяемых ФГОС, обеспечит успешное выполнение каждого вида профессиональной деятельности.

Масштабность и предметная специфика такой деятельности, несомненно, ведет к постоянному увеличению объема информации, усваиваемой в процессе обучения, требует концентрации усилий по идентификации общих проблем и универсализации средств и методов их решения. В интенсификации учебного процесса особая роль принадлежит формированию у студентов рациональных (эффективных) познавательных действий, позволяющих обеспечить усвоение большего объема учебного материала, раскрыть достаточно полно его сущность, выйти за рамки усвоенной информации. Одно из возможных направлений поиска путей решения этой проблемы – необходимость рассматривать учебную деятельность с позиций праксеологии – системного знания об общих принципах и способах рациональных, целесообразных, успешных действий.

Учебная деятельность в широком смысле рассматривается как один из видов познания, который протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта [3, с. 16-19]. Одним из основных её элементов является учебная задача. Понятие «задача» является весьма широким. В теории и практике педагогики задача – это поставленная цель, которую стремятся достигнуть; поручение, задание или вопрос, требующий разрешения на основе определенных знаний; один из методов обучения и проверки знаний и практических умений обучающихся; способ организации и управления учебно-познавательной деятельности. Мы полагаем, наиболее точным в праксеологическом контексте является точка зрения В.В. Давыдова на понятие «учебная задача», который трактует ее как «... задачу, требующую от учащегося открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа (принципа, закономерности) решения широкого круга проблем и конкретно-практических задач» [4, с. 106]. Данная позиция наиболее точно выделяет отличительные особенности учебных задач от всяких других: цель и результат учебной задачи состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. С нашей точки зрения, уровень освоения рациональных способов действия студентом может характеризовать степень сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста.

Праксеологическими можно считать такие характеристики действий, проявляющихся при правильной организации процесса решения задачи, которые описывают и оценивают её с точки зрения: целесообразности (соответствие цели); целенаправленности (последовательности в достижении цели); проективности (указание на проективную природу действий, их устремленности в будущее, способности производить с их помощью «потребное будущее»); конструктивности (свойства, фиксирующего преобразовательный потенциал действий процесса решения задачи,

способности конструировать промежуточные и конечные результаты определенных элементов); инструментальности (оснащенности необходимыми средствами); практичности (полезности, способности позитивно влиять на практику); осмысленности (наличия смысла в действиях); оценочности (возможности оценить результаты, провести анализ решения) [5]. В содержании праксеологической задачи основной акцент направлен не столько на приобретение готового знания, сколько на формирование образа действия, что проявляется в умении комбинировать варианты действия и находить новое решение, ориентации на осознанный результат деятельности. Приобретая набор апробированных в собственном опыте способов решения задач, которые входят в структуру компетенций, студент получает неоценимый познавательный и профессиональный опыт.

В процессе формирования профессиональной готовности будущего биолога должна быть учтена интегративная структура комплекса компетенций, которые не действуют независимо друг от друга. Компетенции характеризуют результаты подготовки выпускника не по каждой дисциплине, а по циклу дисциплин в целом, что требует усиления междисциплинарных связей и способствует междисциплинарному переносу знаний. Праксеологические задачи в этом смысле позволяют создать условия для многократного применения знаний одной дисциплины в рамках других, тем самым, развивая умение студента использовать знания в будущей профессиональной деятельности.

Проведенное нами исследование показывает, что система праксеологических задач, спроектированная на основе интеграции в образовательном пространстве содержания дисциплин «Биология», «Информатика», «Новые информационные технологии», «Математические методы в биологии», позволяет формировать целый ряд общенаучных, профессионально-профилированных и предметно-специализированных (дисциплинарных) компетенций. Основные трудности возникающие при проектировании таких задач обусловлены тем, что содержание каждой учебной дисциплины имеет особенности, зависящие от многих факторов: специфики тем рабочей программы, уровня подготовки студентов, профессиональных предпочтений преподавателя.

В заключении можно сказать, что потенциал праксеологических задач в формировании профессиональной готовности будущих биологов определяется их интегративной природой, возможностью реализовывать междисциплинарные связи, которые могут способствовать компетентностному развитию будущих специалистов, их квалификационному и профессионально-личностному росту.

Список литературы

1. *Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции (11-12 ноября 2008 г., Москва, НОУ ВПО «СФГА»). М., 2008.*

2. Шемет, О.В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – №10. – с.16-22.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 3-х т. – М., 1982. – Т. 1.
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - Т.1 – 608 с.
- 5 Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология: учебное пособие для вузов / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 251 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Нелюбова Т.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Введение новых образовательных стандартов, определяющих переход к уровневому высшему профессиональному образованию, является важным в становлении новой системы высшего образования и диктуется необходимостью приближения подготовки студентов к потребностям современной экономики. Такая система станет гибкой основой для формирования новой педагогической культуры, направленной на результат обучения. Быстрое устаревание знаний в современном мире требует предоставления будущему специалисту гарантий качества профессиональной подготовки, которая проецируется на владение элементами самостоятельного освоения новых знаний.

На основе ФГОС ВПО и примерных образовательных программ вуз должен разработать собственные основные образовательные программы (ООП), каждая из которых, должна решить целый ряд задач, направленных как на удовлетворение требования ФГОС, так и на обеспечение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Уровневое образование предполагает две составляющие части: «базовую» и «вариативную», ряд профилей (специализаций), например, в ФГОС по направлению подготовки Экономика бакалавры составляет семь профилей (коммерция; региональная экономика; экономика труда; финансы и кредит; мировая экономика; бухгалтерский учет; анализ и аудит; налоги и налогообложение). Это дает студенту возможность выбора своего профессионального пути.

Проблема подготовки специалистов в условиях высшей школы - проблема социальная. Суть процессов, происходящих сегодня в сфере образования, определяется сменой акцентов педагогического внимания. Сегодня внимание переключается на субъект образовательного процесса - студента, творческую личность с индивидуальными проблемами профессионального становления. В этих условиях образовательный процесс приобретает приоритетное значение во взаимодействии индивида и общества. Проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории, специфической общности людей, организационно объединенных институтом высшего образования, как отмечает И.А. Зимняя, характеризуются наиболее высоким уровнем познавательной мотивации, активным «потреблением культуры», высокой социальной и коммуникативной активностью, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости[2].

Основной формой обучения для студенчества, которое в стенах вуза должно овладевать основами целостной профессиональной деятельности, является контекстное обучение, цель которого - развитие личностного

потенциала человека, формирование его способностей к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, выработка целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения. Определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов данное А.А. Вербицким, предполагает овладение профессией посредством организации деятельности студента, представленной тремя базовыми формами: учебной деятельности с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональной, реализуемой в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование) [1].

Разнообразные формы учебной деятельности обеспечивают трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Теорию и технологии контекстного обучения можно рассматривать в качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании [3]. В основу содержания подготовки специалиста закладываются требования, определяемые приоритетным результатом вуза - трудоустройство выпускников. Меняются и задачи высшего образования, одной из важнейших задач становится подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности, ориентация на знания меняется на компетентностный подход.

Компетентностный подход соответствует принятой сегодня в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта. Компетентность, компетенция, квалификация - основные понятия, которые определяют сегодня «качество» специалиста. Современный рынок оценивает не конкретные его знания, а компетенции работника, его личностные качества.

1. Исследователь И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты.

Компетентность - это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [6].

Профессиональную компетентность как «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности определяет .И. Байденко. Это «связанные с предметом навыки - соответствующие технические приемы, присущие различным предметным областям» [8]. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности.

Исследователи выделяют следующие общие компетенции:

- инструментальные (общенаучные) связаны со способностью учиться, овладевать новыми компетенциями (способность к письменной и устной

коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка; способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки); готовность работать с информацией из различных источников и др.);

- профессиональные - базовые общепрофессиональные знания, умения в избранной сфере деятельности и профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов, позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

- межличностные (социально-личностные) связаны со способностью реализовывать различные социальные роли. Современный специалист это культурный человек, обладающий целостным гуманистическим мировоззрением, глубокими профессиональными знаниями, комплексно реализующий свой творческий потенциал в жизнедеятельности. Становление у него ценностно-личностной ориентации связано с аксиологическим подходом.

На наш взгляд, важнейшим ресурсом, обеспечивающим задачу формирования профессиональной мобильности будущего экономиста, является педагогическое взаимодействие преподавателя и студента как полноправных субъектов образовательного процесса, научно-исследовательской деятельности. Сотрудничество преподаватель-студент - это сложная система совместной деятельности, представленная в виде интенсивного творческого педагогически грамотно организованного, деятельностно-опосредованного взаимодействия в аудиторное и внеаудиторное время на основе понимания сущности личностно-ориентированного профессионального образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт реализует компетентностный подход, что определяет ориентацию вуза на результаты в определении самих компетенций - качеств личности студента и в прописывании вклада каждого блока и модуля в развитие компетенций. Качества личности студента должны основываться на опыте и ценностно-смысловых ориентациях, которые определяют его способности применять соответствующие знания, умения и навыки для успешного решения задач профессиональной деятельности, (универсальных и профессиональных) и содержания образования в зависимости от требуемых компетенций. Стандарт ориентирован на студента, что выражается в уровневости, модульности, вариативности и предоставлении студентам выбора; в характере самостоятельной работы.

Развить эти умения позволяет комплекс дидактических условий, обеспечивающих возможность применения знаний одной дисциплины при решении новых задач в рамках изучения других дисциплин. В этом случае важную роль играют междисциплинарные связи с сохранением теоретической и практической целостности каждой дисциплины, представляющие собой междисциплинарную интеграцию. Организация образовательных систем на интегративной основе строится на основании принципов, определяющих: диалектическое единство интеграции и дифференциации; антропоцентризм и

культуросообразность [5]. Процесс профессиональной подготовки студентов экономистов предполагает взаимодействие его составных компонентов, которые вступают друг с другом в межпредметные смысловые связи. На формирование будущего специалиста оказывает методика изучения дисциплин, направленная на моделирование профессиональной деятельности с использованием профессионально-ориентированных программных средств [4]. Оптимальный синтез контекстного обучения и междисциплинарной интеграции определяют основное дидактическое условие развития компетентности выпускника

Компетентностный подход к формированию профессиональной мобильности студентов экономистов требует рассмотрения профессиональной мобильности в качестве одной из важнейших компетенций будущего специалиста. Сегодня профессионал должен быстро осваивать новые виды профессиональной деятельности, иметь основательную теоретическую подготовку в области базовых знаний [7]. Кругозор личности и профессионала формируется общеобразовательной и профессиональной теоретической подготовкой, которая дает широту общего и профессионального кругозора, способность ориентироваться в новых экономических, технологических и организационных ситуациях, быстро осваивать новое содержание, формы и способы труда

Под профессиональной мобильностью будущего экономиста мы понимаем готовность студента быстро и успешно овладевать недостающими знаниями, умение эффективно применять новые экономические технологии, приспособляться к новой профессиональной деятельности. На наш взгляд, наиболее удачной формой интеграции репродуктивной творческой деятельности студентов является студенческая научная лаборатория, содержание, формы и методы учебно-исследовательской деятельности студентов – будущих экономистов, а главное научный подход, который лег в основу ее модели. В основе деятельности лаборатории лежат компетентностный и аксиологический подходы к организации научно-исследовательской деятельности.

Целью лаборатории является создание непрерывной среды для подготовки выпускников, нацеленных на профессиональную мобильность и успешность в любых социально-экономических условиях, способствующей формированию основных компетенций, которые хотят видеть работодатели в молодом выпускнике вуза. Например, реализация проекта «Разработка бизнес плана предприятия» в рамках лаборатории предполагала параллельную работу четырех групп студентов, решающих подзадачи: бизнес планирование(5 курс); теория оптимального управления, страхование (4 курс); формирование производственной программы предприятия (3 курс) и анализ рынка.(1-2 курс).

Практическая деятельность является одним из важнейших условий перевода ценностей в личностный план. Студенты – экономисты должны уметь разрабатывать эффективные методы управления организацией, обосновывать текущие и перспективные планы экономического и социального развития предприятий и организаций различных форм собственности в условиях

рыночных отношений. Подобные вопросы предстоит решать студентам в ходе их дальнейшей профессиональной деятельности. Одним из важных этапов формирования профессиональной мобильности специалиста высокого уровня в сфере экономики являются производственные практики и дипломное проектирование как элемент комплексной системы практической компетентностного специалиста к жизнедеятельности в условиях рыночной экономики. Производственная практика – сложная форма учебного процесса, как в организационном, так и в методологическом плане. Цель практики - закрепление и углубление теоретических знаний, полученных студентами в университете; приобретение практических навыков и умений по учебным дисциплинам; сбор и обобщение материалов для выполнения индивидуальных. Реализацию этого условия в подготовке экономистов обеспечивает «практика» - учебная (1-2 курс), производственная (3-4 курс) и преддипломная (5 курс).

Подводя итог выше сказанному, отметим, что исходя из квалификационной характеристики выпускника экономиста, организация образовательного процесса данного специалиста, направленная на формирование его профессиональной мобильности, требует привлечения нетрадиционных подходов к использованию современных педагогических технологий. Предлагаемые нами педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих экономистов имеют целостный характер и актуализируют междисциплинарные связи, учитывая интегративную природу профессиональных компетенций выпускника

Список литературы

1. *Вербицкий, А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения.*- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.- 84 с.
2. *Зимняя, И.А. Педагогическая психология.* / И.А Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
3. *Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. - 2010. - N 5. - С. 32-37.*
4. *Шеринёва, В., Перехожева, Е. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза. // Высшее образование в России. 2008. - № 1. С. 152–154.*
5. *Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования.* – Ростов-на-Дону, 2000.
6. *Зимняя, И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. С. 20–26.*
7. *Новиков, А.М. Проблемы подготовки кадров для постиндустриальной экономики. // Высшее образование в России. 2010. - № 5. С. 12–22.*
8. *Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения:*

Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55с.

9. Проект ФГОС по направлению подготовки 61 б - «Экономика», квалификация (степень) Бакалавр
http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_61b.pdf (дата обращения: 12.12.09)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА БАЗЕ ПРИМЕНЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ АДАПТИВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Плещёв В.В.

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург

Правительственной программой модернизации российского образования провозглашен личностно ориентированный подход к образованию различных типов (многоуровневого, ступенчатого, непрерывного и др.), который приводит к необходимости быстрого пересмотра существующих или создания в ограниченное время большого числа новых индивидуальных методических систем обучения (МСО) с учетом междисциплинарной интеграции.

Другой тенденцией реформирования высшего образования является выдвижение в качестве приоритетного – компетентного подхода при подготовке специалистов, который так же должен быть учтен при формировании индивидуальных методических систем.

В педагогической и нормативной литературе отсутствует устоявшаяся трактовка терминов компетенция, компетентность, компетентностный подход.

В докладе приняты следующие определения этих понятий:

- *компетенция* – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним;

- *компетентность* – это деятельные индивидуальные способности и качества личности, владеющей компетенциями, определяющие возможность личности принимать правильные решения, творчески и эффективно решать задачи, которые возникают перед ней в процессе продуктивной деятельности, а также умение ориентироваться в организационной среде;

- *потенциальная компетентность* – компетентность, формируемая в процессе обучения, существующая в скрытом виде и проявляемая в практической деятельности (новое понятие);

- под *компетентностным подходом* к построению учебного процесса понимается ориентация всех его компонентов на приобретение будущим специалистом максимально возможной при заданных условиях обучения потенциальной компетентности и компетенций.

Совмещение обоих подходов с целью оптимизации процесса подготовки специалистов неизбежно приводит к необходимости оперативного построения множества траекторий формирования компетентности. Решение этой задачи возможно через использование, предлагаемого в данной докладе, нового класса методических систем обучения – адаптивных методических систем формирования компетентности (АМСФК). Под АМСФК понимается: *совокупность взаимосвязанных компонентов критериального, целевого, содержательного, инструментально-технологического, операционно-деятель-*

ностного, контрольно-регулирующего и оценочно-результативного назначения, обеспечивающих построение и реализацию индивидуальной траектории обучения и формирование максимально возможной потенциальной компетентности будущего специалиста при заданных условиях.

Рассмотрим теоретико-методологические основы, принципы и технологии построения таких методических систем. Исходной точкой генезиса понятия *АМСФК* следует считать понятие *методическая система обучения* (МСО), под которой, согласно работам Ю.К. Бабанского, В.М. Монахова, О.Б. Перфиловой, А.М. Пышкало, Г.К. Селевко, понимается совокупность пяти взаимосвязанных компонентов: *целевого, содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-регулирующего и оценочно-результативного*. Перечисленные компоненты МСО, наполняясь новым содержанием, включаются как составная часть в АМСФК. К главным отличиям АМСФК и традиционных МСО следует отнести:

- МСО затрагивает методику обучения одной конкретной дисциплине, АМСФК определяет подготовку по блоку взаимосвязанных дисциплин с учетом междисциплинарной интеграции;

- цели обучения в МСО формулируются перечислением конкретных знаний и умений; в АМСФК – формирование максимально возможной для имеющихся условий потенциальной компетентности;

- АМСФК, в отличие от МСО, обладает качеством оперативной *адаптивности*, которое состоит в обеспечении возможности быстрого построения множества оптимальных индивидуальных вариантов обучения; по этой причине в ее состав включен новый компонент (выполняющий роль автоматизированной системообразующей среды АМСФК) – *инструментально-технологический комплекс* (АИС «Вариант»). В АМСФК предусматриваются три вида адаптации: *организационно-целевая* – сближение целей участников и системы организации образовательного процесса на основе учета их индивидуальных особенностей; *содержательная* – отбор функционально ориентированного учебного материала, вариативность учебных планов и программ, развитие новых моделей интегративного обучения; *технологическая* – проектирование технологий, приемов и методов дифференцированного обучения с альтернативным выбором форм проведения занятий, средств лично ориентированного управления процессом обучения;

- в отличие от МСО, которая строилась, в основном, на основе неформализуемого педагогического опыта разработчика и использовала не вполне объективные показатели результативности применения, АМСФК имеет строгую математическую модель, основой которой является оптимизационная задача и количественные критерии оценки качества; по этой причине в ее состав включен еще один компонент – *критериальный*. Индивидуальный вариант обучения оказывается наилучшим среди возможных, если он обеспечивает формирование максимально возможного значения целевой функции (например, потенциальной компетентности, учебной рентабельности и др.) при заданных индивидуальных условиях обучения, включая ограничение

на учебное время.

Предлагаемая методология проектирования направлена на создание АМСФК, обеспечивающей применение следующей педагогической технологии: формирование базовых вариантов обучения (наиболее полных и фундаментальных по объему и глубине даваемых знаний и умений); автоматическое формирование из базовых или других вариантов новых индивидуальных вариантов и их автоматизированная или автоматическая адаптация и оптимизация; обучение по индивидуальным вариантам; контроль степени сформированности потенциальной компетентности и компетенций, и по его результатам корректировка текущих или формирование новых индивидуальных вариантов для следующего этапа обучения и т. д.

При проектировании АМСФК используются следующие принципы: *дифференциация содержания учебного материала по уровням изучения, условной цене и по другим параметрам; модульность; интеграция и согласованность учебных дисциплин; вариативность и оптимальность обучения; открытость; технологичность, интерактивность и автоматизация процесса формирования вариантов обучения и обеспечения; универсальность; использование технологии визуального вариантно-ориентированного проектирования со свойствами инкапсуляции (объединение в варианте обучения всей информации, необходимой для обучения – вариант обучения является индивидуальной МСО), наследования (варианты-потомки наследуют всю информацию от своего родителя), полиморфизма (можно изменить наследуемую от родителя информацию).*

Предполагаются два типа адаптации: *фиксированная* - для обучаемого фиксируется один вариант обучения на весь период обучения; *динамическая* - процесс обучения делится на этапы, и по его результатам текущего этапа корректируется вариант обучения или составляется новый вариант для следующего этапа обучения.

Главная техническая идея реализации адаптации заключается в «привязке» всех элементов методической системы к учебным элементам варианта обучения. При изменении состава учебных элементов автоматически меняется и содержание всей методической системы, т.е. вариант обучения является «генным» носителем методической системы.

Можно отметить следующие основные признаки АМСФК:

- объединение и взаимодополнение компетентностного и личностно ориентированного подходов к подготовке будущего специалиста;
- информационной основой являются базовые варианты обучения;
- применение технологии автоматизированного визуального вариантно-ориентированного проектирования индивидуальных вариантов обучения из базовых или других вариантов обучения;
- наличие количественных показателей и методик оценки и математической модели оптимизации вариантов обучения.

Рассмотрим информационно-математический уровень проектирования АМСФК. Для дифференциации и оценки учебных элементов, вариантов и

качества обучения в целом вводятся следующие понятия (показатели и рейтинги).

Уровни изучения учебных элементов. Обычно уровни определяются преподавателем индивидуально, исходя из его опыта, представлений об учебном предмете, вариативном обучении, индивидуальных особенностях обучаемых и самого процесса обучения. Примером такой классификации может быть: 1 - начальный, 2-основной 3 - углубленный. Классификация предметного содержания по уровням позволяет задать достаточно однородный по сложности и востребованности учебный материал и организовать поэтапный процесс обучения с переходом от одного уровня к другому, достигая конечного результата, адекватного способностям и мотивации обучаемых. Используя уровни изучения при групповой форме обучения, можно разделить группу обучаемых на подгруппы в соответствии со способностями, мотивацией и целями обучаемых и реализовать технологию многоуровневого образования.

Условная цена учебного элемента – количественная экспертная оценка (по десятибалльной системе) вероятности использования в практической работе полученных знаний, навыков и умений в результате изучения учебного элемента. Оценка компетенций и потенциальных компетентностей носит накопительный характер. Чем выше значение этого показателя, тем важнее для практической работы получаемые обучаемым, после изучения учебного элемента, знания и умения. Таким образом, данный показатель оценивает учебный элемент с точки зрения формируемой потенциальной компетентности, без учета уровня изучения. Естественно, что значение этого показателя для одного и того же учебного элемента может отличаться для различных вариантов обучения. Например, условная цена учебных элементов, связанных с изучением графических средств и средств по проектированию баз данных для вариантов обучения, ориентированных на подготовку специалистов по разработке баз данных и Web-сайтов, будет различной. Использование данного показателя в качестве единственного при оценке учебных элементов при компетентностном подходе к обучению было бы недостаточным. При оценке учебных элементов нужно учитывать фактор учебного времени (*нормативного* – объективно необходимого для изучения учебного элемента, и определяемого экспертным или практическим способом и *планируемого* – определяемого учебным планом). Поэтому наравне с понятием условной цены впервые вводятся следующие новые понятия (расчетные показатели), учитывающие учебное время и другие факторы.

Уровень учебной рентабельности (учебная рентабельность) – частное от деления условной цены на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента. Это понятие характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения получения новых знаний и навыков (вне зависимости от уровня изучения).

Потенциальная компетентность – произведение номера уровня изучения учебного элемента на значение его условной цены. Как отмечалось

выше, компетентность (как интегральная характеристика личности) может проявляться только в процессе практической деятельности будущего специалиста. Но она не может возникнуть сама собой на «пустом месте». Она является итоговым результатом обучения. Этот результат формируется из результатов изучения отдельных учебных элементов: обучаемый получает новые знания, навыки и умения (формируются элементы компетенции) и развивает свои способности и умения эффективно принимать правильные решения и профессионально решать задачи, эффективно используя полученные знания и навыки в учебном процессе, максимально приближенном к практической работе (профессиональная компетентность). Поэтому учебные элементы можно оценивать с точки зрения их значимости в формируемом процессе обучения как потенциальной теоретической возможности формирования компетентности будущего специалиста. Оценку этой значимости будем называть потенциальной компетентностью, формируемую учебным элементом. Исходя из определения условной цены, очевидно, что чем больше значение условной цены, тем больше значение его потенциальной компетентности. С другой стороны, логично предположить, что знания, получаемые на более высоких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании компетентности, так как они отражают их глубину (компетентный специалист имеет глубокие знания в некоторой области). Исходя из этих двух предположений, для оценки потенциальной компетентности и предлагается данная расчетная формула. Компетенцию в образовании можно рассматривать как составную часть компетентности, поэтому логично формулу расчета значения показателя оценки потенциальной компетентности распространить и на компетенцию.

Потенциальная эрудиция, формируемая учебным элементом – частное от деления значения условной цены на номер уровня изучения учебного элемента. Приведем следующее обоснование данной расчетной формулы. Очевидно, что эрудиция, формируемая в результате изучения учебного элемента, связана с его условной ценой (чем выше значение условной цены, тем больше эрудиция). Из определений эрудиции и уровня изучения следует, что знания, получаемые на более низких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании эрудиции, так как они являются базовыми, более популярными в практической работе и более простыми при изучении, и за счет этого можно максимально увеличить при обучении объем получаемых знаний из различных областей, увеличивая эрудицию. Компетентный специалист должен обладать не только глубокими знаниями в своей профессиональной области, но и быть эрудированным в смежных или в других областях.

Уровень потенциальной компетентности/эрудиции – частное от деления значения потенциальной компетентности/эрудиции на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента. Это понятие аналогично понятию учебной рентабельности, но уже по отношению к потенциальной компетентности/эрудиции. Оно характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения получения потенциальной компетентности или эрудиции соответственно.

Относительный рейтинг учебного элемента (например, условной цены), равный отношению значения учебного показателя для учебного элемента (например, темы) к максимальному значению этого показателя среди всех учебных элементов данного уровня анализа (условной цены по темам). Этот рейтинг позволяет сравнивать (в процентом выражении) учебные элементы между собой и с учебным элементом, который имеет максимальное значение показателя.

Интегральный рейтинг (ИР), вычисляемый по формуле:

$$\text{ИР} = \text{ВЦ} \times \text{РЦ} + \text{ВК} \times \text{РК} + \text{ВЭ} \times \text{РЭ} + \text{ВУР} \times \text{РУР} + \text{ВУК} \times \text{РУК} + \text{ВУЭ} \times \text{РУЭ},$$

где

ВЦ, ВК, ВЭ, ВУР, ВУК, ВУЭ – значения весовых коэффициентов относительных рейтингов условной цены (РЦ), компетенции (РК), эрудиции (РЭ); уровней рентабельности (РУР), компетенции (РУК) и эрудиции (РУЭ) соответственно; данный рейтинг дает интегральную оценку учебного элемента с учетом значений указанных шести процентных рейтингов и их весовых коэффициентов. Использование этого рейтинга позволяет решить задачу поиска и оценки оптимального варианта обучения по нескольким критериям оптимизации одновременно. Значения весовых коэффициентов задаются экспертным путем, исходя из конкретных условий оптимизации или анализа.

Предлагается следующая модель оптимизации варианта обучения. Для изучения учебного элемента задается *нормативное* учебное время. В общем случае итоговое нормативное и планируемое учебное время по варианту не совпадают. Обычно планируемое время меньше нормативного. Это расхождение может быть устранено одним из следующих способов:

1. фиксируется планируемое аудиторное учебное время, а учебное время для самостоятельной работы определяется как разность всего нормативного и планируемого аудиторного. Таким образом, сохранение нормативного времени обеспечивается за счет соответствующего изменения планируемого времени на самостоятельные работы;

2. решается оптимизационная задача отбора наиболее ценных по критерию оптимизации учебных элементов (с учетом дидактических связей), при котором достигается максимальное значение целевой функции (обычно потенциальной компетентности или ее уровня) при плановых временных ограничениях. Для решения этой задачи может быть использован метод Гомори [5] или эвристические алгоритмы, например: сортировка учебных элементов по убыванию критерия оптимизации и выбор первых наиболее ценных учебных элементов при условии соблюдения временных ограничений.

Для оценки степени сформированности профессиональных (или любых других типов) компетенций, предлагается следующая методика:

1. Формулируются критерии и шкала оценки. Например, в качестве критерия можно использовать экспертную оценку или номер степени освоения компетенции в выбранной классификации.

2. Готовится одно или группа контрольных практических заданий (профессиональных проектов).

3. Составляется дерево компетенций для задач.

4. При проверке выполненных заданий каждой терминальной вершине преподавателем присваивается оценка степени освоения компетенции в соответствии с выбранной шкалой оценки.

5. Для учета неоднородности компетенций могут вводиться поправочные коэффициенты (веса), на которые умножаются оценки.

6. Каждому исходному узлу дерева присваивается оценка, равная средней оценке его подчиненных узлов.

7. Предыдущие два шага повторяются до достижения корневого узла, формируется интегральная оценка степени освоения компетенций.

8. Пункты 3–7 повторяются для каждого задания.

9. Полученные интегральные оценки по всем заданиям усредняются и определяется единая интегральная оценка.

Данную методику можно применить и для оценки степени сформированности потенциальной компетентности.

Автором предлагается следующая технология построения программы учебной дисциплины для базовых вариантов обучения (содержательного уровня АМСФК):

1. Формулируются принципы отбора и формирования содержания учебных дисциплин.

2. Производится анализ ГОС и подготовки специалистов с целью построения компетентностной модели специалиста, определения структуры профессиональных компетенций и блока профильных дисциплин.

3. Анализируется современное состояние предметной области с целью построения графа науки.

4. Производится отбор из графа науки учебного материала с целью формирования содержания узкопрофессиональных компетенций без относительного распределения содержания учебного материала по конкретным учебным дисциплинам (формирование единого графа профессиональных компетенций на уровне дисциплин и тем).

5. Производится формирование из единого графа отдельных графов и содержания по каждой профильной учебной дисциплине с использованием метода функционального моделирования. Далее работа ведется с каждой учебной дисциплиной: темы декомпозируются и формируется содержание дисциплин на уровне учебных элементов. Важно, что при формировании учебных элементов учитываются исходные профессиональные компетенции, заданные на уровне всей специальности. Таким образом, можно говорить построении единой функциональной модели формирования профессиональных компетенций и соответствующего предметного содержания учебных дисциплин с учетом принципа межпредметной интеграции.

6. Для каждого учебного элемента определяется уровень изучения, условная цена и нормативное учебное время по видам занятий. Учебные элементы, тесты, демонстрационные примеры и контрольные задания загружаются в базу учебных модулей АМСФК. С помощью, автоматически формируемых аналитических таблиц (которые содержат до 70 критериев оценки) производится отбор наиболее ценных по выбранным критериям

(например, потенциальной компетентности и ее уровня) учебных элементов.

7. В автоматизированном и в визуальных режимах формируется базовый вариант обучения, которые с точки зрения индивидуальных вариантов обучения избыточен (по учебному времени в 2–4 раза). Эта избыточность устраняется в процессе формирования оптимального индивидуального варианта обучения. При формировании итоговые значения показателей выводятся на экран, что обеспечивает целенаправленность формирования и выход на нужные итоговые значения показателей оптимизации и ограничений (учебного времени).

При отборе и формировании предметного содержания учебных дисциплин для базовых вариантов обучения используются принципы:

- *соответствие требованиям ГОС и модели подготовки компетентных специалистов;*

- *эффективность компетентностного обучения* – отбираемый материал должен иметь высокий уровень потенциальной компетентности;

- *адаптация и доступность* – содержание предмета изучения должно быть доступным и посильным обучающимся, их способностям и уровню развития;

- *интеграция и автоматизация* – целостность получаемых знаний и навыков в области разработки приложений. Разработка всех компонентов АМСФК ведется комплексно, с «привязкой» к учебным элементам базового варианта обучения. Это позволяет реализовать принцип адаптации путем автоматизированного отбора нужных учебных элементов из базового варианта для индивидуального варианта обучения и автоматического формирования соответствующего обеспечения (индивидуальной методической системы);

- *дидактическая изоморфность* – основные структурные элементы и смысловые единицы информатики переходят в учебную дисциплину переосмысленными в дидактическом плане.

Данная концепция реализована автором (при финансовой поддержке РГНФ: проекты 05-06-06069а, 06-06-00276а) в виде автоматизированной информационной системы «Вариант». Эта система интегрирует уровни студента (Самоучитель "Компас"), преподавателя, кафедры, деканата, аспирантуры и докторантуры, ректората. Все уровни взаимосвязаны и имеют единую базу данных.

Для примера рассмотрим уровень «Студента». Студент получает индивидуальный электронный УМК, который представляет собой локальную базу данных и оформленный как Самоучитель "Компас". В мультимедийных полях базы данных хранится учебный и дополнительный материал (УМК). Эта база формируется путем автоматического импортирования из общей базы данных нужных для студента индивидуальных вариантов обучения и УМК. Для ориентации в учебном процессе студент может посмотреть учебный план по дисциплине за весь период обучения или за отдельный выбранный (обычно текущий) семестр. Студент выбирает дисциплину и пункты варианта обучения по этой дисциплине. Для каждого учебного пункта студенту выводится

учебный и контрольный материал для изучения и выполнения практических и любых других работ, предусмотренных учебными планами и программами. После изучения студент самостоятельно тестируется и по результатам тестирования ему выводится содержание пунктов плохо усвоенного учебного материала для повторного изучения, и т.д. пока учебный материал не будет усвоен. Варианты ответов могут задаваться в виде объектов мультимедиа.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Прашкевич Ю.А.

ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»

Повышение качества подготовки конкурентоспособного рабочего обусловлено степенью соответствия профессиональной образовательной системы вызовам и реалиям XXI века; актуальным и перспективным социально-экономическим потребностям развития страны; запросам личности, общества и государства. Решить эту проблему в области базового профессионального образования предполагается через внедрение и реализацию нового поколения Государственного образовательного стандарта.

Одна из актуальных проблем развития сферы образования сегодня - повышение его качества, т.е. совокупности отличительных, наиболее полно выраженных, существенных свойств, в полной мере обеспечивающих полное развитие. С этой проблемой во всех странах связывают успешность образования, повышения его потенциала и эффективности.

Говоря о современном базовом профессиональном образовании, мало кто воспринимает в качестве его результата только сумму профессиональных знаний, успеваемость. Образование сегодня - это «образование, придающее силы» для достижения той цели, которую перед собой ставит человек, это то, что само по себе дает наилучшие шансы в жизни и оправдывает претензию на преимущества перед другими, то есть позволяет будущему рабочему быть конкурентоспособным. Конкурентоспособность это основное условие профессиональной и социальной успешности человека, которое обеспечивается уровнем образования и степенью проявления будущим рабочим своей субъектности. Особая роль образования в современном мире, превращение его в самую важную сферу человеческой деятельности актуализирует проблему качества подготовки будущих рабочих, а их развитие и саморазвитие конкурентоспособности становится одной из приоритетных педагогических проблем.

Конкурентоспособность человека, по мнению ученых, в профессиональной деятельности зависит не только от наличия глубоких знаний и умений, но и, в первую очередь, от системы мотивов и ценностного отношения к выбранной профессиональной специальности. Конкурентоспособность - это сложное индивидуальное образование. Критерием конкурентоспособности выступает умение определить, а также быстро и эффективно использовать в конкретной борьбе свои преимущества, особые личные и профессиональные качества [2].

Показателями качественной подготовки современного рабочего можно принять два основных интегральных критерия:

- количество времени, необходимое выпускнику учреждения начального образования для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей профессией;

- количество «родственных» (смежных) профессий, но которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

Кроме того, необходимо исследовать комплекс качеств будущего рабочего, который бы позволял ему с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовывать свой потенциал. Для учреждений начального профессионального образования такой маркетинговый подход к организации собственной деятельности означает необходимость поиска и реализации технологий, которые обеспечивали бы будущему рабочему конструктивное соотношение личностных и общественных целей развития. [4,5].

Повышение качества профессиональной подготовки современного рабочего возможно при условии внесения существенных изменений в процедуру обучения путем внедрения инноваций, в частности новых нетрадиционных технологий проектирования оценки (текущего контроля). Проектирование технологий оценки конкурентоспособности рабочего - это процесс обоснования и выбора соответствующих критериев оценки, адекватных поставленной цели. Одним из вариантов оценки конкурентоспособности будущего рабочего может служить создание паспорта профессиональной карьеры или портфолио индивидуальных профессиональных достижений выпускника учреждения начального профессионального образования. Основное назначение данного технологического приема - помочь выпускникам совершить переход от учебы к трудовой деятельности или продолжению обучения на более высоком уровне и представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, а также академических знаниях, умениях и навыках молодых людей - претендентов на место работы. Для работодателей паспорт профессиональной карьеры ценен тем, что показывает, что умеет и может делать претендент на место работы, а не только то, чему он был обучен. Кроме того, паспорт позволяет более эффективно провести профессиональный отбор, подобрать место работы, наиболее соответствующее профессиональным компетенциям, которыми овладел выпускник, в конечном итоге это способствует повышению производительности труда, уменьшению затрат на переподготовку, снижению текучести кадров [3].

Понятие конкурентоспособности будущего рабочего обладает достаточной степенью конструктивности и может быть положено в основу проектирования всей образовательной деятельности учебного заведения. При этом за основополагающие свойства конкурентоспособности личности следует принять: четкость целей и ценностных ориентации будущих рабочих; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность к риску; независимость;

парадигмальность мышления; способность к непрерывному саморазвитию; способность к непрерывному профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта.

При анализе проблемы развития конкурентоспособности будущего рабочего, в частности закройщиков и парикмахеров, в профессиональном лицее № 18 г.Оренбурга нами отмечен региональный подход, раскрывающий специфику конструирования региональной системы начального профессионального образования. Под региональной образовательной системой мы понимаем результат взаимодействия профессионального лицея и предприятий, частных фирм, учреждений посредством которых возможны реализация совокупности образовательных программ. Обоснование понятия конкурентоспособности будущего рабочего как результата управления региональной образовательной системой, включающей в себя подготовку, переподготовку и повышение квалификации рабочих, фиксирующего наличие конкурентных преимуществ нашло отражение в определении принципов развития системы профессионального образования в Оренбургской области:

- сохранение и развитие фундаментальности начального профессионального образования;

- развитие гуманитарной составляющей образования (изучение российской и мировой культуры, углубленное изучение иностранных языков, изучение региональных аспектов истории, изучение экономических и правовых основ, экологическое воспитание и образование студентов и др.);

- ранняя профессионализация учащихся, нацеленность на прикладные исследования, выполнение в образовательных учреждениях научно-практических проектов, повышение конкурентоспособности выпускников учреждений начального профессионального образования и молодых рабочих на рынке труда;

- повышение качества обучения теоретического и производственного обучения на основе использования инновационных образовательных технологий, внедрения результатов научных исследований;

- обеспечение равной доступности начального профессионального образования (в городах и районах Оренбургской области, сельской местности);

- создание системы многоуровневого непрерывного образования через сотрудничество, координацию деятельности и интеграцию образовательных и научных учреждений области различных уровней;

- учет региональных особенностей в обучении и научных исследованиях, разработка регионально-национального компонента профессионального образования, нацеленность на решение прикладных региональных проблем;

- укрепление сотрудничества с ведущими образовательными учреждениями страны, активизация международного сотрудничества в системе профессионального образования.

Реализация образовательных программ, технологий обучения в учреждениях начального и среднего профессионального образования в соответствии с новыми задачами социально-экономического развития позволит коренным образом улучшить качество подготовки учащихся, создаст условия выпуска на рынок труда профессионально компетентного, конкурентоспособного рабочего.

Одним из важных в этом направлении является повышение квалификации инженерно-педагогических коллективов по проектированию программ профессиональных модулей и учебных дисциплин на компетентностной основе в соответствии со стандартами нового поколения, а также применение современных образовательных технологий, актуальных для реализации новых стандартов.

Основной целью научно-образовательного проекта в профессиональном лицее № 18 г.Оренбурга является определение педагогических условий подготовки конкурентоспособного будущего рабочего. Главная задача данного проекта заключается в определении содержания и разработке модели профессионально компетентного, конкурентоспособного рабочего, а также выработке практических рекомендаций по созданию педагогических условий для формирования такого рабочего в учреждениях профессионального образования Оренбургской области.

На первом этапе нашего исследования (2004 -2006гг.) произведен анализ научно-методической литературы по проблеме подготовки конкурентоспособного рабочего в сфере базового профессионального образования, изучение опыта работы учреждений начального и среднего профессионального образования Оренбургской области по подготовке профессионально компетентного конкурентоспособного рабочего. На втором этапе (2006 - 2009гг.) проведены социологические исследования по выявлению качеств профессионально компетентного, конкурентоспособного рабочего (закройщика) Оренбургской области и разработка модели такого рабочего. Третий, заключительный, этап (2010- 2011гг.) нацелен на выработку практических рекомендаций по созданию педагогических условий для формирования конкурентоспособного рабочего, в учреждениях начального профессионального образования Оренбургской области и проведение семинаров-практикумов.

Можно утверждать, что конкурентоспособность является не только профессиональной, но и, в значительной мере, индивидуально-личностной характеристикой будущего рабочего.

На наш взгляд конкурентоспособность - это интегральное качество личности, представляющее совокупность ключевых компетенций и ценностных ориентации, позволяющих данной личности успешно функционировать в социуме и цивилизованно решать проблемы профессионального роста.

Развитие конкурентоспособности носит системный характер. Это процесс, требующий создания определенных условий, среды, в которой осуществляется деятельность и происходит личностно-профессиональное развитие. В структуре конкурентоспособности могут быть выделены следующие базовые характеристики (показатели): когнитивный, эмотивный, деятельностный, ценностный. Как показало наше исследование развитие конкурентоспособности будущего рабочего - это сложный, многоаспектный процесс, протекающий поэтапно. Эти моменты учитываются при конструировании региональной системы профессионального обучения, в которой предусмотрен обязательный развивающий эффект и возможность учащимся приобрести опыт творческой профессиональной деятельности и опыт конструктивного профессионального общения, то есть моделируется конкурентоформирующая образовательная среда, являющаяся гарантом качества базового профессионального образования.

Таким образом, перед учреждениями начального профессионального образования стоит задача привести требования, а именно материально-техническое оснащение, учебно-методическое и кадровое обеспечение учебного процесса, в соответствие с стандартами нового поколения.

По нашему мнению, характеристика конкурентоспособности выпускников учреждений базового профессионального образования в соответствие с стандартами нового поколения включает описание области, объектов и основных видов профессиональной деятельности, представляющих собой относительно автономные профессиональные функции, каждая из которых имеет специфические объекты, условия, инструменты, характер и результаты труда и определена работодателем как необходимый компонент содержания основной профессиональной образовательной программы. На их основе в стандартах нового поколения структурируется содержание образовательной программы и разрабатываются контрольно-измерительные материалы, подбираются формы и методы обучения и оценивания результатов подготовки. Такой подход позволяет повысить качество профессионального образования, максимально приблизив квалификацию выпускников системы базового профессионального образования к требованиям современного рынка труда.

Список литературы:

1. *Батышев, С.Я. Энциклопедии профессионального образования./ - М. Профессиональное образование, 1999г.*
2. *Ковалев, А.В. Развитие конкурентоспособности рабочих в регионе: проблемы и противоречия, концептуальные основы / А.В. Ковалев — М.: Логос, 2006 — 184 с.*
3. *Профессиональное образование и формирование личности специалиста//ИПР СПО.- 2002- 175с.*
4. *Скиба, А.И. Формирование конкурентоспособности учащихся в условиях социально-профессиональной среды профессиональных училищ и*

лицеев/ Автореф.дис. канд.пед.наук. Спб., 2005.

5. *Субетто, А.И. Проблема качества образования в России. Контекст адекватности» // «Академия Тринитаризма», М., Эл. №77- 6567*

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МОДЕЛЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ

Токарева М.А.

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Воплощение в жизнь идей Болонской декларации и связанные с этим процессы вхождения России в европейское образовательное пространство ориентируют ученых на исследование инновационных путей реформирования отечественной высшей школы. Поиск резервов оптимизации педагогического образования сегодня смещается в плоскость активизации и инициативы самих студентов, создания условий для их индивидуального развития и саморазвития. Новая стратегия предполагает такую вовлеченность студента в процесс обучения, которая дает ему право свободного выбора образовательного маршрута, соответствующего уровню знаний и умений в допрофессиональной подготовке, его индивидуальным способностям и познавательным потребностям.

Исходя из анализа философской, психолого-педагогической, методической литературы с опорой на работы С.В. Алексеева, Г.А. Бордовского, В.А. Козырева, М.С. Пак, Г.Н. Пономарева, Н.Ф. Радионовой, О.Г. Роговой, В.П. Соломина, А.П. Тряпициной, Н.Л. Шубиной и других педагогов-исследователей становятся очевидными такие основные тенденции, влияющие на развитие современного высшего профессионального педагогического образования, как глобализация, интернационализация, европеизация, регионализация. Это отвечает международным стандартам по уровню подготовки выпускника в области образования на основе региональных стандартов качества [1].

Для планомерного развития перехода на уровневую систему образования требуется исследование ряда факторов, например, изменение запросов регионального образовательного рынка (потребность в новых специалистах, получивших фундаментальную подготовку в сфере профессиональной деятельности, но в достаточной степени владеющих предметной областью знаний); наличие жесткой конкуренции, действующей в системе высшего педагогического образования (расширение спектра профессионально-образовательных профилей (модулей) в рамках подготовки бакалавров и магистров в области образования); новое понимание критериев оценки уровня профессиональной компетентности педагогов; переосмысление квалификационной характеристики специалиста в области образования (бакалавр, специалист, магистр); определение новых принципов организации системы высшего педагогического образования с учетом международных стандартов и национального опыта [2].

В настоящее время в науке недостаточно обобщенных знаний о методических основах построения содержания педагогического образования

бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» в университете; о наиболее адекватном типе образовательного пространства и способах его создания в современной ситуации модернизации высшей школы; о структуре содержания учебного процесса и его научно-методическом обеспечении.

Переход на уровневую систему связан с необходимостью адаптации положений Болонской декларации к Российским условиям подготовки бакалавров и магистров по направлению 050100 - Педагогическое образование, обосновании новых концептуальных подходов, цели, задач профессиональной подготовки, разработки моделей содержания образования, методического обеспечения, их проверки экспериментальным путем в практической деятельности университетского комплекса.

В связи с этим актуальным является вопрос создания моделей педагогического образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование». Актуальность этого вопроса вызвана рядом предпосылок, имеющих в современной теории и практике вузовской подготовки по направлению «Педагогическое образование», а именно:

1. В связи с переходом на двухуровневое высшее образование устарели подходы к содержанию, формам и методам педагогического образования, следовательно, возникла необходимость определения его новых концептуальных основ.

2. Действующие учебные планы и программы содержания образования, методы профессиональной подготовки ориентированы на усредненного по профессиональным параметрам выпускника, в то же время рынок образовательных услуг имеет потребность в творческой личности, индивидуальности бакалавров и магистров педагогического образования с повышенным уровнем конкурентоспособности.

3. В основном существующая в настоящее время пассивная позиция студента в образовательном процессе противоречит новой парадигме высшей школы, нацеленной на развитие субъективных свойств будущего специалиста, его самостоятельности, познавательной и творческой активности, рефлексии.

Система уровневой подготовки специалиста в области педагогического образования в условиях университетского комплекса должна быть построена с учетом требований Болонской декларации при сохранении отечественных традиций и накопленного положительного опыта педагогического образования в России. В соответствии с этой концепцией необходимо создать теоретико-методический комплекс системы педагогического образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование», включающий в себя:

- модели содержания педагогического образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование»;
- условия, обеспечивающие эффективность реализации моделей содержания образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование»;

- методику реализации содержания педагогического образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» в условиях современного университетского комплекса.

Уровневое педагогическое образование может быть организовано с учетом новых требований, если будут разработаны и внедрены модели содержания педагогического образования бакалавров и магистров, основанные на:

- учете современных тенденций развития высшей педагогической школы;
- использовании инновационных подходов к отбору и разработке структуры содержания уровневого педагогического образования;
- проектировании вариативно-модульного содержания педагогического образования бакалавров и магистров;
- формировании моделей содержания педагогического образования бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» на основе системного, компетентностного, интегративного, вариативного, индивидуально - ориентированного и модульного подходов;
- создании основной образовательной программы уровневого педагогического образования, включающей модели содержания педагогического образования бакалавров и магистров, которые влияют на процесс её реализации;
- разработке методики реализации содержания педагогического образования бакалавров и магистров, определении ее цели, содержания, условий реализации в педагогическом процессе;
- определении методов диагностики результатов исследования, позволяющих контролировать и корректировать учебный процесс по реализации содержания педагогического образования у бакалавров и магистров в условиях университетского комплекса.

В современной педагогической науке система уровневого высшего педагогического образования рассматривается как открытая, мобильная, интегративная, ступенчатая (многоуровневая), обладающая способностью к саморазвитию, гибкая к созданию разветвляющихся образовательных программ, учитывающих потребности, запросы и особенности обучающихся (Г.А. Бордовский, О.М. Кривошапкина, Е.М. Нестеров, М.С. Пак, В.А. Смирнов, И.И. Соколова, В.П. Соломин, Н.Л. Стефанова, З.И. Тюмасева). В связи с этим возникает необходимость проектирования такой структуры и содержания уровней системы высшего педагогического образования, которые позволят студентам конструировать индивидуальный образовательный маршрут.

Знание и объективный анализ предпосылок создания моделей содержания педагогического образования бакалавров и магистров позволят осмыслить интегративно-модульное построение учебного содержания педагогического образования разноуровневых основных образовательных программ;

реализацию содержания уровневого педагогического образования; организацию индивидуально-ориентированного процесса освоения содержания образования разноуровневых основных образовательных программ в системе зачетных (кредитных) единиц; балльно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов

Список литературы

1. Косолапова, Л.А. Глава III Экспериментально-аналитическое обучение педагогике как эффективная технология подготовки специалистов для отрасли образования [Текст] / Л.А. Косолапова // *Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография*/ [Е.М. Авласович, Н.Е. Александрова, А.И. Артюхина и др.]; под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 5. – Воронеж: ВГПУ, 2010. С.34 -50

2. Станкевич П.В., Концептуальные основы обновления содержания и структуры стандарта третьего поколения по педагогическому образованию [Текст] /П.В. Станкевич, С.Б. Бахвалова// материалы доклада. *Формирование образовательных программ в свете стандартов третьего поколения (образовательная область «Безопасность жизнедеятельность»). Материалы XIII научно-практической конференции 23-27 ноября 2009 г. Санкт-Петербург./ Под ред. В.П.Соломина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.-с.26-27.*