

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Т. И. Макейкина

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова»
г. Барнаул

В научной организации интенсивного труда обучающихся есть некоторая диспропорция. Педагогика слишком «сосредоточилась» на дидактике и в еще большей мере – на рецептурной методике. Причем одни и те же вопросы педагогической деятельности часто рассматриваются чуть ли не с противоположных точек зрения. Например, одни педагоги относятся к обучающимся как к объекту обучения и воспитания формально, для других же они – субъект совместной творческой деятельности. Одни подходят к обучению и воспитанию обучающихся формально, для других интересна любая работа с обучающимися.

Есть преподаватели [2], которые предпочитают механическое запоминание студентами учебного материала, другие – развитие их мышления, личности. Одни опираются на формальное освоение обучающимися учебного материала, другие – на творческое его осмысление, одни – только на запоминание фактов, другие – на выявление и осознание студентами закономерных причинно-следственных связей и отношений между ними.

Психология считает, что деятельность – это внутренняя (психологическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая осознаваемой целью. Это определение достаточно односторонне. Деятельность – категория не только психофизиологическая, но и социально-экономическая, философская. С этих позиций и следует ее оценивать всегда ли она целесообразна, всегда ли соотнобразуется с поставленной целью?

Исследования показывают, что любой целостной деятельности присущи одни и те же психологические признаки, а именно: предвосхищение результата; осознание возможности его достижения; выбор соответствующих средств и ориентиров в межлических и производственных отношениях. Целостная деятельность имеет и свои организационные признаки. Человек, гармонично

сочетающий внешнюю деятельность с внутренней, может не только организовывать свою работу (ставить цель, задачи, выбирать или конструировать формы, методы, средства, планировать ее), но оценивать и процесс, и результаты труда (нормировать, учитывать, контролировать их, принимать оптимальные решения), решать общие организационные задачи (диагностировать, прогнозировать, стимулировать деятельность, подходить к ней комплексно, системно, целостно).

Чтобы превратить обучающегося из объекта в субъект труда, разбудить его ответную целенаправленную деятельность, творческое участие, надо, чтобы отношения преподавателя с ним строились на принципах доброжелательности и максимального участия (а это зависит главным образом от педагога). Нужно, чтобы обучающийся осознавал цель труда, умел выбирать рациональные средства, т.е. научился самостоятельно добывать знания, формировать навыки, умения. Роль преподавателя при этом ничуть не уменьшается, а, наоборот, возрастает. Из инструктора он превращается в подлинного организатора учебно-воспитательного процесса.

Пришло время творческого развития основных положений о воспитании как единстве интеллектуального и физического воспитания и технического обучения, т.е. конструктивной педагогики. Практика убеждает нас, что главное в работе преподавателя – творческое совершенствование организации труда обучающихся в учебном процессе.

Наиболее удачное определение интенсификации процесса обучения – это передача обучаемым большего объема учебной информации при неизменной продолжительность обучения без снижения требований к качеству знаний.

Педагогические составляющие такой организации процесса обучения, по существу, конкретизирующие факторы его интенсификации приведены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Педагогические составляющие интенсификации процесса обучения

Таким образом, интенсификация – это важнейший эффективный элемент учебного процесса, включающий и та кой необходимый компонент, как групповая форма организации учебной деятельности, где ключевую роль играет общение. В частности, индивидуально-групповые формы обучения широко используются для интенсивного обучения иностранному языку с применением игровых ситуаций и ролевых игр.

Важнейший компонент интенсивного обучения [1] - это активное обучение. Ведь понятия «интенсификация процесса обучения» и «активизация учебного процесса» стыкуются. Интенсификация процесса обучения требует активизации учебного процесса. Методы активного обучения представлены на рисунке 2.

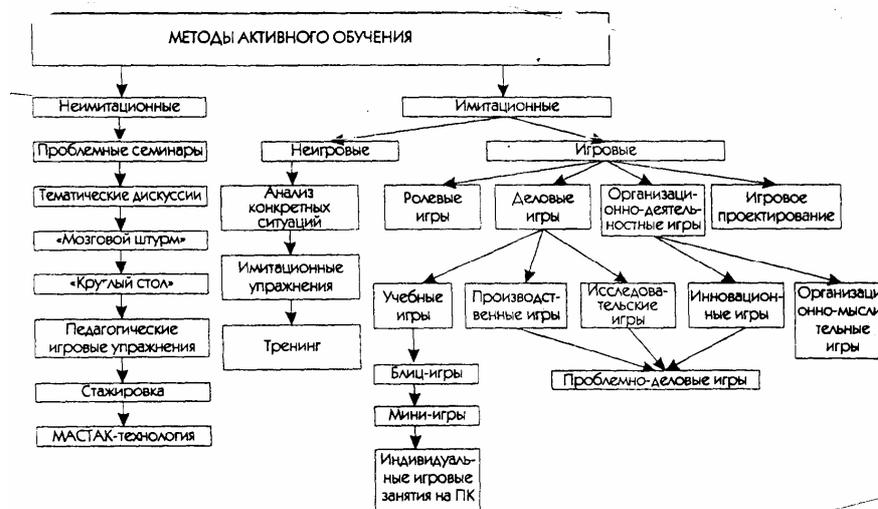


Рисунок 2 – Методы активного обучения

Среди большого числа определений понятия «активизация учебного процесса» более правильным представляется следующее: использование системы, содержательных форм, подходов, приемов и средств обучения, способствующих творческой активности обучающихся и усвоению ими знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / Г. К. Селевко. – М., 1998.
2. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент [Текст] / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое образование России, 1990.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Н. Ткаченко, И. В. Гудовский

Сибирский государственный технологический университет

Современное высшее образование в России в настоящее время претерпевает изменения высокой степени сложности. Принятая правительством России «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» отражает основные принципы развития российской образовательной политики в области высшего профессионального образования и опирается на четкое представление о том, какое общество строится сейчас в России и в каком специалисте оно нуждается. А именно, культурном, компетентном в профессиональной сфере, умеющим грамотно строить взаимоотношения с другими людьми, работать в команде, специалисте готовом к самообразованию и творческой самореализации в различных сферах социальной деятельности.

Стоит напомнить, что в настоящее время происходит также смена международных образовательных стандартов, предполагающая сближение квалификационных характеристик специалистов разного профиля. Обязательным требованием кадровой инфраструктуры становится, в частности, массовое владение иностранными языками и культурной информацией о странах изучаемых языков.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема достижения нового качества образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированных, мобильных, конкурентоспособных специалистов различного уровня и профиля к предстоящей профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда. Представляется поэтому, что и основу концептуальных механизмов модернизации высшего образования, ориентированного на обеспечение современ-

ного качества профессиональной подготовки будущих специалистов, должна составлять связь единого педагогического пространства с реалиями современной социокультурной ситуации. Иными словами, необходима принципиальная смена подходов к организации всего образовательного процесса в вузе, ориентированного на формирование личности будущего специалиста нового типа, являющегося доминирующим субъектом кристаллизации практических социокультурных инноваций и межкультурного взаимодействия.

Ежегодно выпускники средних школ России выбирают себе профессию. При этом многие из них осознают, что конкурентоспособный специалист в современном мире – это человек со знанием хотя бы одного иностранного языка. Так уж сложилось, что этим иностранным языком в основном является английский язык. Поэтому большинство из абитуриентов стремятся к тому, чтобы параллельно с приобретением основной профессии найти путь совершенствования знаний по английскому языку. В современной высшей школе России сложилась определенная система преподавания иностранных языков, которая отражает динамику изменений в образовании как социальном институте. При этом, как отмечает Н. Д. Гальскова, в профессиональном общении понятие «система обучения иностранным языкам» используется, по меньшей мере, в трех аспектах:

– как процесс или совокупность образовательных процессов по иностранным языкам;

– как система образовательных учреждений, в которых изучается иностранный

язык, то есть система как социальный институт;

– как социально- культурная сфера деятельности.

Из этого следует, что система иноязычного образования – сложный (многоуровневый и многогранный) объект научного исследования. Еще более его усложняет то обстоятельство, что иноязычное образование в нашей стране одновременно является элементом общей системы, звеном в цепочке непрерывного образования. В высших учебных заведениях России сложилась следующая система иноязычного образования:

– вузы или факультеты, готовящие специалистов, для которых иностранный язык является профессией;

– вузы или факультеты, готовящие специалистов со знанием иностранных языков в самых разных профессиональных сферах (юристы, экономисты, политологи, менеджеры и др.), для которых иностранный язык является дополнительным средством осуществления их основной деятельности;

– вузы или факультеты, готовящие специалистов по специальностям высшего профессионального образования в качестве дополнительного вида деятельности на иностранном языке;

– вузы или факультеты, где иностранный язык преподается в объеме и рамках общеуниверситетской базовой дисциплины.

В настоящее время можно также говорить о смене парадигмы обучения иностранным языкам в стране. Именно личность студента, его потребности и возможности, желания и интересы стали определяющими факторами для определения приоритетов.

На современном этапе обучение иностранным языкам это средство приобщения студентов к иной культуре. Иностранный язык дает возможность общаться с людьми из других стран, читать книги в оригинале, осваивать культуру других национальностей.

Стало появляться все больше вузов с углубленным изучением иностранных языков, когда стало очевидно, что явной целью образовательных реформ в современном мире, и в России, в частности, является повышение стандарта профессионального знания. Это особенно необходимо теперь, когда в нашей стране стремительно развиваются международные деловые и политические контакты, создаются многочисленные международные организации, сообщества, ассоциации, совместные предприятия, фирмы, банки. К тому же в связи с развитием глобальных компьютерных сетей возникла возможность общения с зарубежными коллегами, резко возросла потребность в специалистах со знанием ино-

странных языков. В соответствии с этим появились новые направления в подготовке специалистов, что повлекло за собой изменение и уточнение целей обучения иностранным языкам.

В законе «Об образовании» отмечается, что образовательной дисциплине «иностранный язык» отводится существенная роль в решении задачи, стоящей перед современным образованием, а именно: обеспечение условий для формирования у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира и интеграции личности студента в систему мировой и национальной культур.

Исследования убедительно показали следующую закономерность: когда иностранный язык из учебного предмета превращается в образовательную дисциплину с целью развить личность студента, способного участвовать в межкультурной коммуникации, то, в первую очередь, выигрывает содержательная сторона языка.

Цель обучения иностранным языкам, поставленная программой – это развитие личности студента, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельностью.

В настоящей концепции межкультурная коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия принадлежащих к различным культурам индивидов, обусловленных их готовностью к восприятию и пониманию другой культуры и способствующий созданию у участников межкультурной коммуникации более целостной лингвокультурологической картины мира.

Таким образом, *цель обучения иностранному языку* представляет собой сложное интегративное целое, включающее *совершенствование речевых умений*, сформированных на основе коммуникативной и лингвокультурологической компетенций:

– умение осуществлять устно-речевое диалогическое и монологическое общение в заданных ситуациях;

– выразить личностное отношение к предмету разговора, делать запрос на речевое действие партнеров;

– умение воспринимать на слух и понимать аудиоинформацию;

– умение читать и понимать тексты, в большинстве своем аутентичного характера с разной глубиной и точностью понимания; использовать полученную из текстов информацию в диалоге культур;

– умение письменно выражать свои мысли, заполнять некоторые деловые документы;

– переводческие умения: прямой и обратный переводы, буквальный и литературный перевод.

Способствует осуществлению *воспитательных задач*:

– формирование гуманитарного мировоззрения способности и потребности к решению проблем, связанных с выживанием, преодолением кризисов цивилизации, сохранением природной среды;

– формирование системы моральных ценностей

– воспитание эмоционально-оценочного отношения к миру;

– воспитание чувства патриотизма и интернационализма

Также способствует *реализации образовательно - развивающего потенциала иностранного языка*:

– развитие перцептивных способностей (восприятие, избирательность восприятия, осмысленность восприятия и т.д.);

– развитие речевых и общемыслительных способностей (антиципация, способность формулировать мысль различными способами и средствами, логика изложения и т.п.);

– обогащение знаниями, повышение уровня общей и предметной культуры;

– развитие речевой и поведенческой культуры;

– создание концептуальной лингвокультурологической картины мира.

Кроме того, чтобы следовать поставленным целям и задачам обучения иностранному языку, нужно также знать как оптимизировать процесс управления образовательным учреждением, как сформировать систему управления таким образом, чтобы сориентировать учебные заведения в своей работе на повышение качества обучения, доступность образования, конкурентоспособность образовательного учреждения и т.д.

В связи с тем, что объектом нашего исследования является управление процессом повышения профессиональных компетенций, важно определить основные, кроме педагогических, управленческие компетенции. При этом необходимо выделить заинтересованные стороны в проведении данного процесса. В ряде публикации в качестве таких заинтересованных сторон рассматриваются:

– работодатели;

– обучающиеся;

– государство;

– образовательные учреждения.

Работодатель желает получить специалиста, который бы максимально безболезненно прошел период адаптации после окончания учебного заведения. Хочется, что-

бы выпускник высшего учебного заведения владел всеми необходимыми профессиональными знаниями умениями, навыками, а суть адаптации сводилась бы только к вливанию в коллектив. Иногда к профессиональным компетенциям относят ряд знаний, умений, навыков, которые больше соответствуют личностным, коммуникативным компетенциям, умению работать в коллективе. Для реализации данной цели учебные заведения могут взаимодействовать с работодателем в самом образовательном процессе.

Обучающийся заинтересованной стороной становится не сразу. Кто пришел учиться, довольно далек от понимания сути профессии, которую он выбрал. Сам обучающийся может влиять на процесс формирования профессиональных компетенций, участвуя в научных исследованиях, в организации учебного процесса, при выборе места прохождения практики, специализации, темы дипломной работы и проектов. Роль студента также очевидна при формировании так называемой кредитной корзины, состоящей из двух видов дисциплин – обязательной (40 %) и элективной, каждая из которых оценивается системой баллов, или зачетных единиц. Грамотное формирование кредитной корзины очевидно влияет на процесс участия обучающегося в приобретении профессиональных компетенций.

Государство, безусловно, является заинтересованной стороной и влияет на процесс формирования профессиональной компетентности во всех отраслях народного хозяйства. В данном случае речь идет о разработанных стандартах, которыми должен соответствовать уровень образования, полученный каждым обучающимся.

Главным субъектом управленческих отношений выступает *образовательное учреждение*. Здесь необходимы некоторые пояснения. Общеобразовательная школа в том виде, в каком она сейчас существует, в основном не содержит в себе элементов профессионализации; основная программа не ставит целью формирование профессиональных знаний, умений, навыков. Сегодня всё большую ценность приобретают профильные классы, лицеи, учеба в которых сориентирована не столько на конкретный вуз, сколько на определенную область знаний (гуманитарные, естественные, технические науки и т.д.). Участие общеобразовательных школ в управлении формированием профессиональных компетенций видится в создании необходимых предпосылок.

Во всем мире профессиональные компетенции становятся в центре внимания всех без исключения образовательных учрежде-

ний независимо от их направленности и приверженности тем или иным формам получения образования (классическое, открытое, дистанционное и др.). Именно профессиональные компетенции и их формирование являются «знаком качества», признаком классности и статусности учебного заведения. В условиях острой конкуренции все университеты мира «сражаются» за своих студентов. Схема проста: студент должен выбрать данный конкретный вуз, получить диплом о его окончании, устроиться на работу, а работодатель должен признать диплом данного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белых, И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления [Текст] / И. Белых // Высшее образование в России, 2006. – № 11. – С. 46-49.
2. Богданова, О. С. Концепция обучения иностранным языкам [Текст] / О. С. Богданова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку [Текст] / Н. Д. Гальскова. – М.: Аркти – Глосса, 2000.
4. Мыльцева, Н. А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях [Текст] / Н. А. Мыльцева // Иностранные языки в школе. – 2006. – №6. – С. 11 – 19.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПГС И МИАС

В. Н. Лютов

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова»
г. Барнаул

Повышение качества подготовки специалистов требует решения проблем совершенствования форм обучения и контроля на основе развития и стимулирования индивидуального творческого мышления студентов.

Сложившиеся на многих кафедрах традиционные формы организации учебного процесса и методик обучения часто не соответствуют роли дисциплины в подготовке специалиста и ориентированы на «средний» интеллектуальный уровень обучаемых. Это лишает способных студентов возможность максимально раскрыть свой индивидуальный творческий потенциал.

Переход к рыночной экономике ставит перед высшим образованием ряд проблем, которые должны решаться вузами самостоятельно, а именно:

- разработка гибких учебных планов;
- форма взаимоотношения между учебными заведениями и организациями (т.е. рынком труда);
- курирование студентов и выпускников на всех стадиях их занятости (обучения, трудоустройства и т.д.).

Кафедра «Технология и механизация строительства», являющаяся на строительнотехнологическом факультете АлтГТУ выпускающей по специальностям «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС) и «Механизация и автоматизация строительства»

(МиАС), прикладывает определенные усилия для того, чтобы оперативно реагировать на запросы рынка труда, вести подготовку специалистов по заказам производства и целевым направлениям, а также отражать перспективы науки, техники и строительной индустрии.

В связи с этим, необходимы некоторые изменения технологии обучения, развивающие у студентов самостоятельное мышление и самостоятельность в реализации знаний при решении многих задач.

Это вызвано противоречием между небольшим объемом аудиторных занятий и приобретением достаточных знаний студентами для освоения последующих специальных дисциплин и практической работы инженеров строительных специальностей.

На наш взгляд, перспективным в образовании является междисциплинарное обучение по ряду междисциплинарных комплексов, что позволит студентам глубже изучить профильные дисциплины, сократить период адаптации на производстве и быстрее вникать в решение современных проблем науки и техники.

Особый интерес в этом плане представляют комплексные дипломные проекты, в выполнении которых участвуют наши студенты разных, но близких по профилю специальностей.

Такие дипломные проекты, безусловно, должны выполняться по заявкам и техническим заданиям конкретных предприятий и организаций с детальной проработкой вариантов и, желательно, с разработкой научно-исследовательской части. Подобный междисциплинарный дипломный проект студентов специальностей ПГС и МиАС на кафедре ТиМС уже выполнялся по заявке ОАО «СтройГАЗ» и показал действительные положительные аспекты этого метода.

Следующим немаловажным аспектом повышения уровня практической подготовки студентов специальностей ПГС и МиАС является возобновление практики защиты дипломных проектов на производстве, поскольку здесь имеется свое преимущество перед традиционной защитой. Во-первых, наблюдается огромная ответственность сторон. Во-вторых, защита дипломных проектов на производстве в присутствии представителей организаций дает возможность показать «товар лицом», а производственники видят воочию, что берут не «кота в мешке», а подготовленного специалиста.

Важнейшей и неотъемлемой частью учебного процесса, обеспечивающей практическую подготовку будущих специалистов, являются производственные и технологические практики. Будущий инженер через практики закрепляет полученные в вузе теоретические знания, получает навыки профессиональной деятельности, изучает реальные условия современного производства. Через практики студент проходит к более осмысленному и глубокому изучению специальных дисциплин, излагаемых на последующих курсах. Для этого необходимо иметь взаимовыгодные тесные связи с предприятиями промышленности и строительной индустрии.

В настоящее время кафедра ТиМС имеет договора для прохождения студентами производственных практик с такими давними партнерами, как: ОАО «СтройГАЗ», КГУ «Алтайавтодор», ООО «Горизонт», ООО «Сибстроймеханизация» и др.

К сожалению, в последнее время эффективность производственных и технологических практик имеет тенденцию к снижению, что значительно осложнило централизованное распределение студентов на практику и, наоборот, растет число практикантов, направляемых по индивидуальным заявкам

мелких и средних строительных фирм и других организаций. Однако, не все объекты отвечают требованиям программ практик и возникают трудности руководства такими практиками. Решением этих вопросов постоянно занимаются как факультет СТФ, так и профильные кафедры.

Как правило, основными действующими лицами в учебном процессе вуза являются преподаватели и студенты. Умение их хорошо и осознанно выполнять свои роли существенно влияет на качество учебного процесса, на успеваемость студентов. В целом же использование в учебном процессе прижизненных игровых способностей преподавателей и студентов позволяет в значительной степени повысить уровень практической подготовки инженерных кадров. В этом плане очень перспективным видится расширение возможностей использования деловых игр со студентами как в учебном процессе, так и в условиях действующих предприятий при прохождении студентами производственных практик. Это позволит студентам приобрести ценный практический опыт инженерной деятельности на предприятии, умение анализировать обстановку, принимать инженерные решения, глубже усвоить технологию производства и полнее осознать роль и значение инженера на производстве.

Весьма перспективным и целесообразным является применение компьютерных деловых игр. С помощью электронной техники может создаваться виртуальная производственная обстановка, максимально приближенная к производственному процессу, и с использованием возможностей компьютеров в игровой форме решаются все вопросы производственного характера.

Большие возможности для подготовки, переподготовки, повышения квалификации, инженерных кадров и консультаций открывает использование международной электронной информационной системы – Интернета.

Внедрение рассмотренных вопросов в технологию обучения студентов позволит существенно повысить эффективность учебного процесса, уровень практической подготовки и обеспечить подготовку современных инженерных кадров по специальностям ПГС и МиАС, отвечающих требованиям национальной доктрины высшего образования РФ.

О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Л. В. Халтурина

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова»
г. Барнаул

В подготовке студентов инженерных специальностей большое значение придается курсовому проектированию. В подготовке инженеров-строителей курсовое проектирование является важной неотъемлемой составляющей учебного процесса. При выполнении курсовых проектов студенты приобретают навыки проектной работы, углубляют и закрепляют теоретические знания, изучают и применяют нормативную и специальную литературу, знакомятся с новейшими достижениями в области строительства и учатся использовать их при проектировании.

За последние десятилетия произошло значительное сокращение учебных часов на изучение специальных дисциплин, уменьшилось число курсовых проектов, вынужденно сократилось время общения преподавателей со студентами. Переход на новую двухступенчатую систему образования предполагает сокращение сроков обучения студентов. С другой стороны, требования к качеству образования постоянно растут. С целью повышения эффективности и качества подготовки специалистов необходимо совершенствовать или внедрять новые методики учебного процесса, в частности, курсового проектирования.

Студенты, обучающиеся по специальности 270102 «Промышленное и гражданское строительство», в течение всего срока обучения выполняют 10 курсовых проектов и 1 курсовую работу по дисциплинам: «Архитектура гражданских и промышленных зданий», «Металлические конструкции», «Железобетонные и каменные конструкции», «Основания и фундаменты», «Конструкции из дерева и пластмасс», «Технология возведения зданий и сооружений» и др. При существующей методике задания на курсовые проекты по разным дисциплинам не согласованы между кафедрами и не связаны между собой единой темой. Например, по дисциплине «Архитектура гражданских и промышленных зданий» один из проектов разрабатывается по теме «Промышленное здание». По железобетонным, металлическим и деревянным конструкциям, по технологии возведения зданий студенты разрабатывают проекты промышленных зданий, выполняя при этом расчеты конструкций, прорабатывая технологию возве-

дения здания и т.д. Таким образом, в проектах по разным дисциплинам может разрабатываться один тип здания, но с разными исходными данными. Очевидно, что трудоемкость проектирования в целом увеличивается: студент каждый раз вынужден вникать в задание, иногда происходит дублирование некоторых расчетов, чертежей, разделов пояснительных записок.

Одним из предложений по совершенствованию методики учебного процесса является организация комплексного курсового проектирования, при котором проекты по разным дисциплинам для каждого студента объединяются одним заданием. В ходе комплексного проектирования студенты более четко видят связь между дисциплинами, повышается уровень проработки проектов, снижается трудоемкость. Идея комплексного проектирования не нова. В 80-х годах на СТФ на ряд проектов выдавалось единое задание [1]. Судя по методическим пособиям, выложенным в интернете, комплексное проектирование существует и в некоторых других вузах [2]. Однако оно не имеет массового характера и ограничивается связью двух, максимум трех дисциплин.

Другим предложением по совершенствованию, или даже по изменению методики курсового проектирования, является работа студентов над одним проектом в течение учебного года. При этом студенты должны выполнять проект не индивидуально, а рабочими группами по 4-5 человек. Каждой группе выдается задание, например, запроектировать малоэтажный индивидуальный жилой дом (с привязкой к месту строительства). В настоящее время студенты специальности ПГС выполняют такую курсовую работу по дисциплине «Архитектура» на втором курсе, ограничиваясь разработкой объемно-планировочного и конструктивного решения здания (без расчета конструкций). Было бы значительно эффективнее, полезнее и интереснее, когда группа студентов выполняла бы проект здания полностью, как это происходит в реальном проектировании, прорабатывая архитектурно-планировочное и конструктивное решение, выполняя расчеты конструкций, разрабатывая технологию возведения, решая

вопросы теплоснабжения, водоснабжения и др. и заканчивая вопросами эксплуатации здания. В проекте в обязательном порядке должен предусматриваться раздел по научно-исследовательской работе. Процесс проектирования следует организовывать так, чтобы работа студентов была совместной, творческой и в достаточной степени самостоятельной. Проектирование должно проходить в специально оборудованных аудиториях с обеспечением литературой и с необходимыми консультациями руководителями проектирования по соответствующим дисциплинам. По результатам работы и защиты проекта выставляется индивидуальная оценка каждому студенту.

Переход на новые методики курсового проектирования требует перестройки всего учебного процесса. Он связан с изменением рабочих учебных планов, стандартов дисциплин, наработанной годами методики проектирования кафедрами и отдельными преподавателями. Для организации проектирования требуются в достаточном количестве специ-

ально оборудованные аудитории с компьютерной техникой, четкое согласование заданий и требований по разным дисциплинам, предшествующая проектированию теоретическая подготовка студентов.

В период разработки государственных стандартов по направлениям, рабочих учебных планов, стандартов дисциплин нового поколения – работа над совершенствованием всего учебного процесса, и, в частности, над курсовым проектированием становится актуальной и своевременной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Квасов, И. А. Методические указания по выполнению комплексного курсового проекта для студентов специальности ПГС [Текст] / И. А. Квасов. – Барнаул : Изд-во Алт. политехн. ин-т им. И. И. Ползунова, 1986. – 28 с.
2. Комплексное курсовое проектирование по блоку организационно-технологических дисциплин в области строительства. Задания к курсовому проектированию / Тамбовский гос. техн. ун-т. – Тамбов. – 2001. – 23 с.

ЛОГИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОСОБОВ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В. М. Кайгородова, Н. П. Ощепкова

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова»
г. Барнаул

История высшего образования свидетельствует о наличии противоречия между увеличением объема научной информации (и как следствие – учебной) и ограничением времени, отведенным на её усвоение. Поэтому одна из важнейших задач преподавателя заключается в том, чтобы сформировать содержание дисциплины в соответствии с требованиями образовательного стандарта и дидактическими принципами обучения. При этом необходимо уложиться на изучение данного предмета в отведенное количество часов.

Поэтому преподавание учебных дисциплин в высшей школе требует постоянной работы над учебной информацией с целью перехода от экстенсивных к интенсивным методам обучения. Одним из путей интенсификации учебного процесса может служить оптимальная «упаковка» учебной информации.

Ниже описаны разработанные авторами способы совершенствования отбора и организации учебного материала с учетом его дидактической значимости, комплексная реализация которых даёт возможность уменьшить объем изучаемой информации и одновременно повысить качество знаний студентов:

- укрупнение учебной информации;
- уплотнение учебной информации;
- выбор оптимальной последовательности отрезков учебного материала;
- выделение главного, основного в учебном материале.

Реализация указанных способов требует структурного анализа материала, который проведен с помощью графов. Остановимся на этом подробнее.

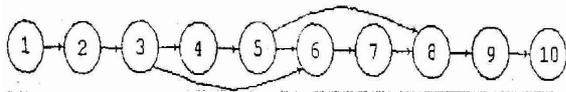
Укрупнение учебной информации. Психологи отмечают, что изложение учебного материала разумно укрупненными дозами

способствует лучшему усвоению и более длительному сохранению его в памяти студентов. Укрупнение дидактических единиц можно реализовать на основе:

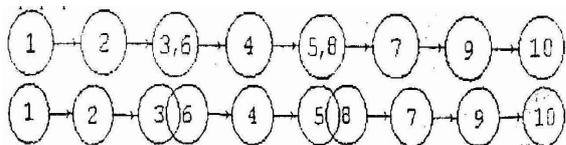
- параллельного изучения смежных понятий (например, одновременное изучение в арифметике сложения и вычитания, умножения и деления);
- принципа дихотомии (например, одновременное изучение понятий предела и непрерывности функции в точке x_0);
- устранение дублирования (например, изучение функций различной природы на основе отображения множеств).

Уплотнение учебной информации. Уплотнения учебной информации можно достичь путем сокращения числа логических связей между отрезками учебного материала (логическими элементами). Число логических связей можно определить исходя из структурного анализа раздела учебного материала.

Обозначим логические элементы раздела учебного материала, число которых, например, равно 10, кругами и соединим их соответственно логическим связям. Получим граф:

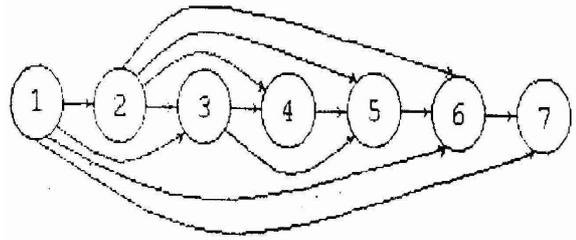


Из приведенного графа видно, что после изучения логического элемента 3 можно изучать элементы 4 и 6, и после изучения элемента 5 можно изучать 6 и 8. Анализируя вновь полученный граф, заметим, что объемы понятий 3, 5, 6 и 8 имеют общие элементы, т.е. пересекаются. Граф имеет вид:



Таким образом, число логических элементов в последнем графе по сравнению с исходным уменьшилось с 10 до 8, а число логических связей сократилось с 11 до 7.

Выбор оптимальной последовательности отрезков учебного материала. Для примера рассмотрим дисциплину учебного плана, стандарт которой содержит 7 разделов, т.е. $УД = (P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, P_6, P_7)$. Математической моделью учебного предмета служит граф: вершины – разделы учебного предмета, дуги – логические связи между разделами. Пусть граф имеет вид:



Представим граф в виде матрицы A_1 :

	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7
P_1	0	1	1	0	0	1	1
P_2	0	0	1	1	1	1	0
P_3	0	0	0	1	1	0	0
P_4	0	0	0	0	1	0	0
P_5	0	0	0	0	0	0	0
P_6	0	0	0	0	1	0	1
P_7	0	0	0	0	0	0	0

Если раздел P_3 используют в разделах P_4 и P_5 , то в пересечении строк с номерами 4 и 5 матрицы A_1 записывают 1, в пересечении третьей строки с остальными столбцами записывают нули.

Рассмотрим матрицу A_1 , замечаем, что первый столбец состоит из одних нулей. Это означает, что изложение раздела P_1 учебного предмета опирается на остальные разделы. Данный раздел следует изучать первым. Вычеркивая первый столбец и первую строку, получим матрицу A_2 , содержащую 6 строк и 5 столбцов:

	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7
P_2	0	1	1	1	1	0
P_3	0	0	1	1	0	0
P_4	0	0	0	1	0	0
P_5	0	0	0	0	0	0
P_6	0	0	0	1	0	1
P_7	0	0	0	0	0	0

В матрице A_2 нулевым будет второй столбец. Поэтому раздел P_2 может быть изучен за разделом P_1 .

Вычеркивая столбец с номером 2 и соответствующую строку, получим матрицу A_3 :

	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7
P_3	0	1	1	0	0
P_4	0	0	1	0	0
P_5	0	0	0	0	0
P_6	0	0	1	0	1
P_7	0	0	0	0	0

В матрице A_3 нулевыми будут столбцы с номерами 3 и 6, которые вычеркиваем вместе со строками 3 и 6. Одновременное вычеркивание двух столбцов означает, что разделы P_3 и P_6 могут быть изучены в любом порядке после разделов P_1 и P_2 .

Процесс вычеркивания столбцов и соответствующих им строк продолжают до тех пор, пока не будет получена матрица, состоящая из одного элемента. В приведенном примере возможны четыре варианта последовательности изложения тем:

- $\{P_1, P_2, P_3, P_6, P_4, P_7, P_5\}$,
- $\{P_1, P_2, P_6, P_3, P_4, P_7, P_5\}$,
- $\{P_1, P_2, P_3, P_6, P_7, P_4, P_5\}$,
- $\{P_1, P_2, P_3, P_6, P_4, P_7, P_5\}$.

Среди данных четырех последовательностей можно выбрать наиболее выгодную, используя, например, коэффициент напряженности изучения учебного предмета.

Выделение главного (основного) в учебном материале. Важным условием успешного усвоения учебного материала является умение преподавателя выделить узловые вопросы программы, которые должны быть прочно усвоены студентами.

Узловые вопросы программы – основа изучения всей темы. Их значимость можно определить с помощью матрицы логических связей. Пусть тема содержит 6 вопросов и логические связи между ними представлены в виде матрицы D :

	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	$\alpha_{\hat{A}}$
P_1	0	1	1	0	0	1	56
P_2	0	0	1	1	1	1	46
P_3	0	0	0	1	1	0	36
P_4	0	0	0	0	1	0	16
P_5	0	0	0	0	0	0	0
P_6	0	0	0	0	1	0	0

Значимость вопроса можно характеризовать весовым коэффициентом, определенным по формуле $\alpha_{\hat{A}} = \frac{S_i}{k}$,

где S_i – число ссылок на i -вопрос при изучении остальных, содержащихся в данной теме, k – общее число вопросов данного раздела. Чем больше коэффициент, тем больше значимость вопроса. Аналогично можно определить значимость учебной дисциплины (раздела) при изучении других дисциплин учебного плана.

Разработанную методику авторы апробировали при формировании содержания тестовых заданий для студентов специальностей ДПМ (инженерно – физический факультет) и СКС и Т (факультет социально – культурного сервиса и туризма) Алтайского государственного технического университета.

К сожалению, путь интенсификации учебного процесса не решает всех проблем, стоящих перед преподавателем вуза в настоящее время. Его эффективность напрямую зависит от уровня подготовленности студентов и их самостоятельной работы над учебным материалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976.
- Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.
- Ощепкова, Н. П. Дидактические основы отбора и организации материала предметов вузовского обучения. Межвузовский сборник научных трудов [Текст] / Н. П. Ощепкова. – Москва, 1984.
- Ощепкова, Н. П. Логико-дидактические основы отбора и организации учебного материала. Тезисы краевой межвузовской конференции [Текст] / Н. П. Ощепкова. – Барнаул, 1985.
- Кайгородова, В. М. Активизация познавательной деятельности студентов: «задачный подход» [Текст] / В. М. Кайгородова, Н. П. Ощепкова // Современные технологии обеспечения качества образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 2006.
- Ощепкова, Н. П. К проблеме реализации стандартов математических дисциплин. – Качество образования: системы, технологии, инновации. [Текст] / Н. П. Ощепкова, В. М. Кайгородова // Материалы Международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2007.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

О. В. Усикова

Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского

Одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества, является повышение качества образования. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением цели и результата образования.

В современном обществе наблюдается тенденция повышения требований к подготовке квалифицированных специалистов. Необходимо не просто увеличить количество дипломантов, прослушавших определенный набор лекций, а всесторонне развить личность в творческом и профессиональном плане, способную продуктивно, качественно работать и постоянно совершенствовать свои знания, умения и навыки. От квалифицированного специалиста требуются умения ориентироваться в значительных объемах информации, осваивать новые технику и технологии, самообучаться, пополнять, обновлять и использовать недостающие знания, обладать такими качествами, как активность, мобильность, креативность, универсальность мышления. В существующих условиях обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования.

Современная система высших учебных заведений не может оставаться в стороне от происходящих сегодня во всем мире процессов модернизации образования. Вуз, как важное и неотъемлемое звено подготовки квалифицированных кадров, отражает все мировые тенденции и инновации: личностно-ориентированный подход, информатизацию, интеграцию и др. К числу таких модернизаций относится и компетентностный подход, появление которого, прежде всего, связано с кризисом образования, а именно с противоречием между программными требованиями к студенту, запросами общества и потребностями самой личности в образовании.

Компетентностный подход направлен на практико-ориентированность образования, выделяя особое значение опыта, умения на практике реализовать знания. Данный подход

фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям. В основу построения личностно-ориентированной системы развития компетенций учащихся легли основные принципы:

- способность самостоятельно решать проблемы на основе использования собственного и социального опыта;

- дидактически представленный социальный опыт решения проблем как основное содержание образования [6].

С позиций компетентностного подхода, компетенция есть цель образования. Согласно глоссария терминов [3], компетенция определяется как:

- способность делать что-либо хорошо или эффективно;

- соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;

- способность выполнять особые трудовые функции.

Большинство авторов склонны считать компетенцией абстрактный набор знаний, умений, навыков, личностных качеств, опыта в определенной сфере деятельности, связанный с качественным освоением содержания образования.

Проведенный анализ литературы позволил охарактеризовать понятие компетентности как обобщенную способность личности к решению жизненных и профессиональных задач, способность личности к активному, ответственному, жизненному действию, осуществлению на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, наличие у человека таких необходимых знаний и способностей, которые позволяют анализировать, делать выводы и принимать активные решения, рационально и эффективно действовать по их реализации. Понятие «компетентность» связано с давно существующим понятием готовности, и зачастую характеризуется как готовность очень высокого уровня к осуществлению различных видов деятельности.

Подводя итоги можно сказать, что «компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и

действием в человеческой практике» [5], а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [2]. Позиция отождествления понятий компетенция / компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этой проблемы.

Педагоги, занимающиеся исследованием компетентностного подхода, подчеркивают, что он не умаляет значимости формирования предметных знаний, умений и навыков, которые необходимы, но далеко не достаточны для эффективного развития личности. Мало просто владеть предметными знаниями, необходимо уметь эффективно применять их на практике при решении разнообразных жизненных ситуаций. Компетентностный подход обеспечивает универсальность образования, позволяя студенту не просто воспроизводить полученные знания, умения и навыки в условиях учебного процесса, а использовать их в реальной жизни.

Следовательно, происходит усиление личностной направленности образования, т.е. активизация обучающихся в образовательном процессе, создание ситуаций выбора, опора на потребности и интересы обучающихся, – обучаемый должен самостоятельно пополнять, углублять, структурировать и анализировать свое знание.

Согласно компетентностному подходу, содержание образования – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, состоящий из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности (знаний), опыта осуществления известных способов деятельности (умений действовать по образцу), опыта творческой деятельности (умений принимать эффективные решения в проблемных ситуациях), опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностных ориентаций). Эти огромные пласты человеческого опыта можно кратко выразить четырьмя глаголами: «знать», «уметь», «создавать», «стремиться» [4]. Усвоение перечисленных элементов социального опыта позволяет сформировать у студентов способности осуществлять сложные виды деятельности.

Компетенции, относящиеся к познавательной деятельности человека:

- постановка и решение познавательных задач;
- создание и разрешение нестандартных решений, проблемных ситуаций;
- продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность.

Компетенции деятельности:

- игра, учение, труд;

– средства и способы деятельности: планирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности.

Компетенции информационных технологий:

- прием, переработка, выдача информации;
- преобразование информации (чтение, конспектирование), мультимедийные технологии, компьютерная грамотность;
- владение электронной, Интернет-технологией.

Профессиональной деятельности присущи следующие компетентности, которые принято подразделять на четыре блока:

- 1) профессиональные знания;
- 2) профессиональные умения;
- 3) профессиональные позиции, установки, требуемые профессией;
- 4) особенности личности, направленные на овладение профессиональными знаниями и умениями [7].

Согласно В. И. Байденко, «в перечень затребованных работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость, убедительность аргументации и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [1].

Одним из неотъемлемых показателей качества подготовки квалифицированного специалиста является его активность и самостоятельность изначально в учебном процессе, а в дальнейшем в процессе профессиональной самореализации. Самостоятельная деятельность студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которого происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной исследовательской деятельности, интерес к творческой работе, а, следовательно, и способность решать задачи прикладного научного и профессионального характера. В связи с этим, планирование, организация и реализация работы студента в отсутствие преподавателя является важной задачей вузовской подготовки специалистов.

Умения самостоятельной деятельности – это готовность студента к теоретической и практической учебной деятельности, в процессе выполнения которой учащиеся эффективно используют ранее приобретенные знания и навыки для достижения желаемого ре-

зультата. Процесс формирования умений самостоятельной деятельности преследует основную цель: формирование и развитие умений, необходимых для самостоятельного, непрерывного пополнения знаний и реализация их в ходе решения практических задач.

Формирование умений самостоятельной деятельности – последовательный процесс развития имеющейся системы знаний, освоение принципиально новых умений и навыков вследствие постоянно-меняющихся условий существования субъекта в обществе под воздействием внешних и внутренних факторов.

В процессе обучения принято уделять внимание формированию общих, исследовательских и профессиональных умений. Так как в последнее время наблюдается тенденция по усилению роли и места самостоятельной деятельности в процессе подготовки специалиста, то данные виды умений можно формировать и развивать в ходе реализации самостоятельной деятельности.

Помимо этого, умения самостоятельной деятельности можно представить в виде совокупности элементов (блоков).

Профессионально-практический блок, направленный на формирование таких умений, как умения эффективно использовать технику и технологии, используемые в профессиональной сфере, и подбирать их с учетом эффективности, экономичности и целесообразности, умения анализа современных достижений в определенной отрасли науки и возможная их реализация в своей практической деятельности, организации эффективной повседневной профессиональной деятельности.

Психолого-педагогический блок представляет совокупность умений, направленных на исследовательский, творческий подход в процессе решения учебных практических профессиональных задач; анализ современной информации с учетом возможного применения и отражения ее на профессиональную сферу; освоение профессиональных знаний и приобретение навыков самостоятельной деятельности.

Планово-организационный блок – группа умений, направленных на эффективную организацию самостоятельной познавательной деятельности, на планирование процесса самостоятельной деятельности с учетом личностных особенностей обучаемого, эффективную организацию всего учебного процесса, стимулирование учащегося к самостоятельному поиску и обновлению знаний по всем изучаемым дисциплинам, выбор и использование таких средств, методов и форм самостоятельной деятельности, которые соответ-

ствуют требованиям становления квалифицированного специалиста.

В *коммуникативном блоке* формируются умения анализа и корректировки взаимоотношений внутри отдельных групп и коллектива в целом, регулирование взаимоотношений отдельных творческих групп, умения плодотворно взаимодействовать в ней, умения выслушать и проанализировать выводы и умозаключения других участников исследования.

Совокупность вышеприведенных умений и представляет собой основу умений самостоятельной деятельности будущих специалистов как в учебной, так в дальнейшем и в профессиональной области. Владение ими в ходе реализации самостоятельной деятельности позволит сформировать опыт самостоятельного решения практических задач, развить исследовательские познавательные способности и в дальнейшем окажет влияние на реализацию студента как квалифицированного, постоянно обновляющего свои знания специалиста.

Таким образом, знаниевая ориентация школы сменяется компетентностно – ориентированным образованием, нацеленным на формирование у выпускника готовности эффективно организовать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности и т.д.) и внешние (информационные, человеческие, материальные и др.) ресурсы для достижения поставленной цели.

Можно полагать, что разрабатываемая концепция компетентностного подхода в образовании и направлена на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, в то же время адаптироваться к жизненным ситуациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий [Текст] / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт, Бианка Енеке. – ТАСИС, проект ДЕЛФИ, апрель, 2001.
2. Боголюбов, Л. Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения [Текст] / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе, 2002. – № 9.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования, ЕФО, 1997.
4. Зимняя, И. А. Компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Леднев, В. С. государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М., 2002.
6. Лебедев, О. Е. Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат [Текст] / О. Е. Лебедев // Образовательные

- результаты : под ред. О. Е. Лебедева. – СПб., 1999.
7. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика, 1990. – № 8.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СРЕДНИХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Д. П. Ананин

Барнаулский государственный педагогический университет
г. Барнаул

Активность процесса глобализации в политической, экономической и культурных сферах обусловлена борьбой за качество, которое является основополагающим принципом современности в борьбе за лидерство. Развитие рыночных отношений в обществе порождает жесткую конкуренцию. В таких условиях к получению качественного продукта или оказанию качественной услуги и к повышению производительности труда способен только высококвалифицированный специалист. В связи с этим наблюдается повышение внимания государственных и частных экономик к профессиональному образованию. Сегодня наблюдается общая тенденция повышения капиталовложений в человека по отношению к производству, так как человеческий ресурс является хотя долгосрочной инвестицией, но более эффективной и выгодной [1].

Согласно статье 6 главы III «Рекомендации МОТ / ЮНЕСКО о положении учителей», принятой Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей под эгидой ЮНЕСКО и Международной организацией труда 5 октября 1966 г. и определяющей международные общие меры, нормы, ориентиры о положении учителей, «педагогическую деятельность следует считать высококвалифицированной профессией, имеющей значение для всего общества и требующей от учителей глубоких знаний и особого мастерства» [6]. Однако на фоне повышения внимания к профессиональной подготовке специалиста, как правило, по естественным наукам, в которых более заинтересован государственный и частный капитал, профессиональная подготовка учителей для средних школ характеризуется отрицательными тенденциями. Е. В. Пискунова отмечает, что по ряду исследований 1990-х гг. в

американские школы приходят слабо подготовленные специалисты в силу их невысокого уровня общего образования, поверхностного знания предмета преподавания и недостаточной психолого-педагогической подготовки [5, С. 220]. Данная проблема становится все более актуальной для многих государств мира. Исходя из того, что между уровнем квалификации школьных учителей и уровнем знаний учащихся средних школ существует прямая зависимость, мы хотим привести данные за 2006 г. Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), проводимой Организацией экономического сотрудничества и развития. Согласно этим данным мы можем констатировать, что проблемы с подготовкой учителей существуют в таких развитых государствах, как Соединенные Штаты Америки, Израиль, Люксембург, Франция, Италия и др. [4].

Признавая «решающую роль учителей в развитии образования и значение того вклада, который они вносят в развитие человеческой личности и современного общества» [6], в последние годы возрос интерес ученых всего мира, международных организаций, упомянутых выше, а также Совета Европы, Европейского Союза, Европейского центра по высшему образованию (Centre d'Études des politiques étrangères et de sécurité и др.) к проблемам педагогического образования. Эти обстоятельства побудили нас исследовать вопросы подготовки учителей для средних школ как специалистов, ответственных за воспитание молодого поколения и приобщению их к культурным ценностям. Целью данной работы является выявление значимости качества подготовки учителей для средних школ, определении особенностей педагогического образования в рыночных условиях и

выработке рекомендаций, направленных на разрешение возникших противоречий и способствующих повышению качества подготовки учителей.

Сложившаяся кризисная ситуация в педагогическом образовании вызвана отчасти широким распространением рационалистического подхода (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер, О. Финк, Б. Джойс, Г. Вебер), который характеризуется узким утилитаризмом и сводится к обучению механических действий согласно заданному алгоритму и механическому образу мыслей, что превращает образование в «натаскивание».

Данный подход неприменим к профессиональной подготовке учителей в силу специфики педагогической деятельности, особенностью которой обусловлена выполнением учителем основных функций образования. Среди наиболее важных функций образования В. И. Матис называет «социальную, осуществляющую воспроизводство социальной структуры; профессиональную, готовящую личность к труду по определенным специальностям; гуманистическую, включающую передачу знаний и культуры новым поколениям; нравственную, прививающую нормы поведения, морали; идеологическую, формирующую мировоззренческую позицию, идейную убежденность; политическую, воспитывающую политическую культуру; умения анализировать происходящие в мире события» [3, С. 12]. Многообразие и важность данных функций подчеркивают, во-первых, особую миссию учителя в формировании гражданского толерантного общества, во-вторых, требование высокой общей культуры и профессиональной компетентности педагога, а также указывают на их несоответствие интересам частного бизнеса.

При всей важности педагогического образования следует отметить протекающую в рыночных условиях тенденцию снижения государственного финансирования данного сектора. Сдвиг в сторону утилитарных целей частного сектора экономики усугубит положение педагогического образования, породит низкое качество общего образования в государстве, приведет к деградации общей культуры общества. В пункте «с» в статье 10 раздела IV «Рекомендации о положении учителей» подчеркнуто, что «образование является делом первостепенной важности для общества, ответственность за него должна ложиться на государство», более того в пункте «l» этой же статьи указано, что «в национальных бюджетах всех стран следует предусматривать в приоритетном порядке необходимую долю национального дохода на раз-

витие образования» [6]. Помимо финансовых обязательств государство при помощи Госстандарта выполняет функцию поручителя перед работодателями и молодым педагогом за качество подготовки и соответствия квалификации учителя требованиям рынка труда к профессиональной деятельности педагога. Следовательно, государство играет решающую роль в системе подготовки педагогических кадров для средней школы.

Наряду с понижением внимания государства к проблемам педагогического образования на современном этапе в процессе профессиональной подготовки учителя сложились противоречия:

1. между увеличивающимся объемом научной информации и традиционным способом ее передачи;

2. между растущими требованиями к профессиональному мастерству и недостаточным уровнем его квалификации;

3. между ростом объективной значимости, профессии учителя и фактической недооценкой его труда обществом [5, С. 212].

Сложившаяся ситуация обусловлена в том числе консерватизмом системы подготовки учителей, и ее неспособностью своевременно отреагировать на требования общества. Так, В. И. Матис отмечает, что «педагогические учебные заведения должны быть особенно чутки к переменам в обществе, чтобы вовремя переориентировать подготовку преподавательских кадров, но для этого они должны иметь достаточную свободу действий и сильное административное руководство, имеющее педагогический опыт» [2, С. 32 – 33].

Учитывая это, цель назревших преобразований видится в создании в системе педагогического образования условий для отражения изменения потребностей сферы профессионального труда, научно-технического прогресса, динамики социальной структуры и состояния интересов и потребностей различных групп учащихся.

Подготовка педагогических кадров на современном этапе осложняется, во-первых, расширением контингента учащихся и изменением их социального и этнического состава, их поликультурности; во-вторых, появлением новых функций: изучать индивидуальные особенности и условия жизни учащихся, заботиться об их здоровье, поддерживать связь с родителями и общественностью [5, С. 212]. В-третьих, высокая динамика развития современного информационного общества требует готовность учителя к осуществлению своей профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях и самостоя-

тельному постоянному получению недостающих знаний.

Для повышения качества подготовки учителей для средних школ целесообразно проводить осуществление реформ по трем направлениям. Первое направление состоит в необходимости реформирования целей, содержания, методов, приемов, принципов, организации системы профессиональной подготовки учителей в соответствии с требованиями общества к их профессиональной деятельности.

Второе направление реформ – в укреплении сотрудничества педагогических учебных заведений со школами региона, культурными учреждениями, внедрению научных исследований и инновационных технологий в педагогический процесс, повышении квалификации профессорско-преподавательского состава.

По ряду исследований зарубежных стран одной из причин низкого качества подготовки учителей является, как отмечает Е. В. Пискунова, поступление в педагогические вузы или на педагогические специальности предпоследней (в Соединенных Штатах Америки последней) четверти выпускников школ по их академической успеваемости [5, С. 219].

Факт непопулярности педагогических специальностей среди абитуриентов связан с низким престижем профессии учителя. Третьим направлением государственного реформирования должен стать комплекс мер, направленных на повышение социального статуса педагога в обществе путем предоставления социальных гарантий и льгот, увеличение оплаты труда, улучшение условий труда и обучения.

Рыночные условия ставят учреждения подготовки учителей в условия конкуренции между собой за лучших студентов, за более квалифицированных преподавателей и т.д. Борьба за качество стимулирует проведение реформ, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

В современной педагогической науке разрабатываются проекты повышения качества образования педагогов. Так, «Проект группы Холмса» (Великобритания), которые в рамках реализации программ по реформированию педагогического образования предусматривают:

1. подъем интеллектуального уровня педагогического образования;
2. реструктурирование учительской специальности с различными обязанностями, положением и оплатой;
3. создание высоких экзаменационных стандартов для желающих работать в школе;

4. обеспечение органической связи университетов с элементарными и средними школами;

5. улучшение школы как места работы и учебы учителей;

6. повышение квалификации учителей [5].

Таким образом, педагогическое образование сталкивается с новыми трудностями в условиях рыночных отношений. С одной стороны, конкуренция способствует борьбе за повышение качества подготовки учителей средних школ. С другой стороны, коммерциализация педагогических учреждений отрицательно сказывается на этой подготовке. Государство, осознавая важнейшую роль учителей в формировании гражданского общества, является ответственным за качество подготовки учителей. Однако увеличение государственного финансирования без мобилизации внутренних ресурсов и активной деятельности учреждения подготовки учителей является малоэффективным. Сегодня остро стоит вопрос о реформировании педагогического образования, направленного на повышение качества профессиональной подготовки учителей. Это возможно только в рамках международного обсуждения и исследований данного вопроса, четкой государственной образовательной политики, содействия региональных органов власти и стратегии учебного заведения подготовки педагогических кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский, Г.А. Образование и качество в современном мире [Текст] / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын // Подготовка специалиста в области образования. Вып. 11, Высшее образование за рубежом: сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; под ред. Г. А. Бордовского, В. А. Козырева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 9 – 24. – Библиогр. С. 24. – ISBN 5-8064-0902-3.
2. Матис, В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе [Текст] / В. И. Матис. – Изд. испр. и доп. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1997. – 327 с.
3. Матис, В. И. Социология образования и формирование личности [Текст] / В. И. Матис; Барнаулский государственный педагогический университет. – Барнаул: Б.и., 1995. – 181 с.: ил. – Библиогр.: С. 169 –171 (56 назв.). – ISBN 5-88210-039-9.
4. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.centeroko.ru/pisa06/pisa_06res.htm
5. Пискунова, Е. В. Анализ практики подготовки и переподготовки специалистов для основной и старшей школы за рубежом [Текст] / Е. В. Пискунова // Подготовка специалиста в области об-

разования. Вып. 11, Высшее образование за рубежом: сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; под ред. Г. А. Бордовского, В. А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 211 – 225. – Библиогр. – С. 224 – 225. – ISBN 5-8064-0902-3.

6. Рекомендация МОТ / ЮНЕСКО о положении учителей. Париж: 5 октября 1966 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://64.233.183.104/search?q=cache:WN1ezeVoCTcJ:un.by/ff/file/ILO_UNESCO

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ»

А. В. Пляшешников

Алтайская академия экономики и права
г. Барнаул

1 Введение

Перед системой высшего образования России стоит в настоящее время задача смещения акцентов с подхода, ориентированного на знаниях, к компетентностно-ориентированному подходу. Теоретические знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся всего лишь средством, обеспечивающим успешность специалиста в избранной им сфере деятельности. В этом контексте компетенция рассматривается как общая готовность специалиста установить связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения проблемы и успешно решить ее.

Одним из первых этапов реализации компетентностно-ориентированного подхода к обучению студентов специальности «Прикладная информатика в экономике» могла бы стать разработка междисциплинарного компьютерного практикума, основная цель которого – *закрепление и систематизация навыков и умений*, необходимых студентам в их послевузовской профессиональной деятельности. Практикум будет включать в себя серию лабораторных работ, выполняемых студентами на компьютерах, частично – под руководством преподавателя, частично – самостоятельно.

Общим стержнем, на который «нашивается» тематика лабораторных работ, является модель промышленного предприятия, основанная на реальных данных. На основе этой модели студенты выполняют реинжиниринг бизнес-процессов на предприятии с целью их оптимизации, проводят анализ хозяйственной деятельности предприятия, осуществляют текущее и перспективное бизнес-планирование, выполняют имитационное моделирование деятельности отдельных подразделений предприятия, осуществляют автоматизацию различных видов хозяйственного учета на предприятии, анализируют эффективность маркетинговых мероприятий, автоматизируют торговлю товарами предприятия через Интернет.

Лабораторные работы, выполняемые студентами, носят комплексный характер. Для их выполнения студентам необходимы знания из широкого круга общепрофессиональных и специальных дисциплин. Список этих дисциплин (в соответствии с существующим в настоящее время в ААЭП учебным планом специальности «Прикладная информатика в экономике» (далее ПИЭ)) приведен в таблице 1.

Таблица 1 – Дисциплины, на которых базируется междисциплинарный практикум

№№	Название дисциплины
1	Эконометрика
2	Имитационное моделирование экономических процессов
3	Проектирование информационных систем
4	Базы данных
5	Сетевая экономика
6	Реинжиниринг бизнес-процессов
7	Информационные системы бухгалтерского учета
8	Информационные системы Экономического анализа
9	Разработка и внедрение экономических информационных систем
10	Разработка пакетов прикладных программ

2 Содержание практикума

2.1 Модель предприятия. Разработка модели предприятия начинается с предпроектного обследования. Оно состоит в изучении документации, бизнес-процессов, а также системы управления на предприятии, и включает в себя следующие аспекты: анализ бухгалтерской отчетности и данных годовых отчетов (оценка финансово-экономического состояния предприятия); анализ внешней среды (правовые, экономические условия, конкурентоспособность и инвестиционная привлекательность предприятия); исследование системы учета на предприятии (организация учета, учетная политика, система налогообложения); исследование системы планирования на предприятии (миссия, цели предприятия, система планов и бюджетов); анализ системы управления (организационная структура, должностные инструкции, положения об отделах и прочие регламенты); исследование автоматизированных систем управления на предприятии (используемые программные продукты, их функциональные возможности, состав решаемых задач, документооборот, разграничение прав доступа, защита информации).

На основе обследования создается *модель предприятия*, которая отражает реально существующие процессы и основана на фактических данных. Модель предприятия включает: основные бизнес-процессы предприятия; ключевые факторы успеха и систему показателей оценки финансово-экономического состояния предприятия; организационную структуру и систему регламентирующих документов; автоматизирован-

ную систему управления предприятием (совокупность программных продуктов для автоматизации отдельных задач управления).

2.2 Реинжиниринг бизнес-процессов. Целью выполнения лабораторных работ данного блока является определение бизнес-процессов предприятия, характеризующихся низкой эффективностью, а также моделирование и анализ этих процессов с целью их дальнейшей оптимизации. В результате выполнения работ блока студент приобретает умения использовать методы и инструментальные средства структурного и функционально-стоимостного моделирования бизнес-процессов, а также формирования решений по их реорганизации.

Задания, выполняемые студентами, включают: идентификацию бизнес-процессов обследуемого предприятия; идентификацию перепроектируемых бизнес-процессов; неформальное описание отличительных особенностей новых процессов от существующих; определение возможностей предприятия (квалификация персонала, техническая оснащенность производства и т.д.); описание возможных сценариев развития предприятия (появление новых технологий, ресурсов и т.д.); определение рисков, связанных с обеспечением финансовых ресурсов, надежностью партнеров, экономической и политической обстановками.

2.3 Анализ хозяйственной деятельности. Основная цель этой части практикума состоит в формировании у студента устойчивых навыков использования комплекса современных аппаратных и программных средств для решения задач экономического анализа и планирования. В процессе выполнения заданий по практикуму изучаются следующие информационные технологии: *инвестиционный анализ и бизнес-планирование* (составление бизнес-плана на 5 лет); *финансовый анализ и текущее планирование* (составление бюджетов на год, проведение план-фактного анализа, ретроспективный и перспективный финансовый анализы).

В результате выполнения этой части практикума студенты получают практические навыки по использованию систем автоматизации финансового, экономического и инвестиционного анализа, также развивают и закрепляют навыки аналитической работы с использованием информационных технологий в соответствии с профессиональными потребностями. Кроме этого, в процессе выполнения практикума углубляются знания студентов по автоматизированной обработке данных для планирования деятельности и анализа финансового состояния предприятия, решаются задачи анализа и планирования,

ориентированные на выработку стратегических и тактических решений управления предприятием.

2.4 Автоматизация бухгалтерского учета. Целью данной части практикума является формирование у студентов знаний о современных информационных системах бухгалтерского учета, а также подготовка студентов к пониманию проблем, возникающих при использовании концепции автоматизированной обработки учетной информации на предприятиях и организациях. Лабораторные занятия планируется построить на выполнении сквозных индивидуальных заданий, что позволит создать достаточно полную картину деятельности моделируемого предприятия.

Основные темы, вынесенные в практикум: автоматизация управленческого учета (отражение затрат в учете, калькуляция себестоимости, определение финансовых результатов); автоматизация налогового учета; автоматизация учета по международной системе финансовой отчетности.

Здесь же на базе программного продукта 1С:Предприятие планируется создать адаптированную под потребности предприятия нестандартную комплексную конфигурацию информационной системы, включающую в себя складской учет номенклатуры и кадровый учет персонала.

2.5 Имитационные задачи. Здесь проводится алгоритмическое моделирование процессов функционирования складов готовой продукции предприятия с целью оптимизации их структуры. Моделирование проводится методом статистических испытаний, позволяющим в полной мере учесть влияние неопределенных и случайных факторов.

1.2.6 Маркетинговые задачи. Здесь на основе эконометрических методов проводится анализ следующих проблем: определение эффекта воздействия рекламы на объемы продаж продукции; оценка сектора рынка выпускаемой продукции, занятой предприятием в регионе; прогнозирование спроса на различные виды продукции, в том числе с учетом сезонных колебаний.

2.7 Торговля через Интернет. В данной части практикума планируется разработать "интернет-магазин", позволяющий предприятию осуществлять оптовую продажу различных товаров. Основные программные блоки, которые необходимо создать в рамках выполнения задания: регистрация и идентификация пользователя; база данных по предлагаемому ассортименту товаров; "корзина покупателя", в которую пользователь может «складывать» товары в необходимом количестве; динамическое формирование Web-интерфейса, включающего в себя необходи-

мые элементы управления и информацию о наличии товаров.

3 Необходимость и целесообразность разработки практикума

Разрабатываемый практикум ни в коей мере не дублирует компьютерные практикумы, содержащиеся в дисциплинах специализации существующего учебного плана специальности ПИЭ. Напротив, он является их непосредственным логическим продолжением. Это может быть подтверждено следующими рассуждениями.

1. Имеется общий стержень, на который «нанализывается» тематика лабораторных работ, – модель промышленного предприятия, частично основанная на реальных данных.

2. В отличие от компьютерного практикума дисциплины "Информационные системы экономического анализа" используется более углубленный характер и направленность на овладение не только техникой работы с программными продуктами, но и на освоение *содержательной стороны экономического анализа и планирования*. После выполнения заданий студенты должны не только оценить текущее состояние предприятия, но и предложить мероприятия по совершенствованию управления и повышению эффективности хозяйственной деятельности. Поэтому помимо традиционных форм контроля, возможно формирование заданий в форме деловых игр. Например, при выполнении задания по составлению бизнес-плана средствами Project Expert, студенты делятся на группы и разрабатывают собственный бизнес-план, который защищают в форме презентации перед кредитным комитетом или стратегическим инвестором (преподаватель, студенты).

3. В дисциплине специализации «Информационные системы бухгалтерского учета» студенты регистрируют хозяйственные операции и формируют выходные отчеты в различных программных продуктах (1С:Бухгалтерия, 1С:Торговля и склад, 1С:Зарплата и кадры, ВС:Бухгалтерия). В отличие от этого разрабатываемый практикум основан на *ситуационных задачах*, где студент должен *самостоятельно* определить состав хозяйственных операций, выбрать необходимые первичные документы для их оформления, проконтролировать корреспонденцию счетов (бухгалтерские записи по операциям), сформировать бухгалтерские регистры (ведомости, журналы-ордера), налоговые декларации, бухгалтерскую отчетность. Кроме этого имеет место четкое разграничение заданий по видам учета: бухгалтерский учет; управленческий учет; налоговый учет; бухгалтерский учет по международным стандартам.

4. В курсе "Эконометрика", изучаемом студентами ранее, анализ никаких маркетинговых задач не проводится, а в курсе "Сетевая экономика" компьютерный практикум не содержится вообще, соответственно, там нет и проектирования "интернет-магазина".

Таким образом, разрабатываемый нами практикум является логическим продолжением компьютерных практикумов дисциплин специализации. Он дает возможность закрепить и систематизировать навыки и умения, необходимые студентам в их послевузовской профессиональной деятельности, т.е. оказывает существенное влияние на развитие профессиональных компетенций студентов.

При разработке заданий практикума преподавателями, а также при выполнении этих заданий студентами, будут использова-

ны следующие программные продукты: табличный процессор MS Excel, в частности, входящий в него набор макросов "Пакет анализа"; система управления базами данных MS Access; система высокоуровневого программирования Delphi; Case-система анализа бизнес-процессов Bpwin; среда программирования Visual Basic; экономические информационные системы Project Expert, Audit Expert, 1С:Управление промышленным предприятием, 1С: Предприятие (в режиме конфигуратора).

4 Благодарности

Автор признателен преподавателям кафедры ПИЭ ААЭП Т. Л. Серебряковой, А. В. Сибирякову и А. А. Шайдурову за помощь в подготовке текста настоящего доклада.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»

Л. Г. Куликова

Барнаульский государственный педагогический университет
г. Барнаул

Стремительные изменения, происходящие в социокультурной и экономической жизни современного российского общества, ставят перед системой образования задачу повышения качества высшего профессионального образования. Решение данной проблемы обуславливает необходимость разработки моделей учебного процесса, конструирования содержания и организации учебного материала.

Гуманизация общественно-экономических отношений актуализировала потребность в формировании и утверждении гуманистической парадигмы, в частности педагогической антропологии в высшей школе. Следовательно, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является разработка учебно-методического комплекса дисциплины, способствующего эффективно-му освоению студентами учебного материала.

В ходе исследования подготовлен учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) «Педагогическая антропология», который содержит нормативный, теоретический, практический, оценочно-диагностические средства и контрольно-измерительные материалы,

методические блоки. Цель позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности преподавателя и студентов. Так, цель УМКД «Педагогическая антропология» – повышение эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины с помощью внедрения в учебный процесс современных технологий обучения.

Основные задачи, решаемые посредством УМКД:

- определение содержания, объема и последовательности изучения разделов дисциплины, установление требований к уровню освоения содержания дисциплины студентами в соответствии с ГОС ВПО;
- обеспечение преемственности в преподавании учебных дисциплин;
- определение содержания и объема самостоятельной работы студента, форм и средств контроля её выполнения;
- осуществление методического и информационного сопровождения образовательного процесса и реализация инновационных подходов к обучению студентов;

– повышение качества подготовки высококвалифицированных специалистов.

УМКД «Педагогическая антропология» реализуется в двух форматах: полной версии и базовой версии.

Полная версия представляет собой полный комплект учебно-методических единиц, как открытого доступа, так и конфиденциаль-

ного, предназначена для ограниченного пользования преподавателей, преподающим данную дисциплину, хранится в бумажном и электронных носителях (файловые папки, CD, DVD-диски и др.) на кафедре, утвердившей УМКД, нами предложена структура, представленная в таблице 1.

Таблица 1 – Структура полной версии учебно-методического комплекса дисциплины

Нормативный блок	Теоретический блок	Практический блок	Блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов	Методический блок
Аннотация	Учебник(и)	Учебные справочники	Вопросы и задания для самостоятельной работы	Методические рекомендации для преподавателей
Рабочая учебная программа	Учебное(ые) пособие(я)	Планы и структура семинарских занятий	Тесты текущего контроля	Методические рекомендации для студентов
	Курс лекций		Тесты промежуточной аттестации (экзаменационный / зачетный тест)	
	Конспекты лекций		Перечень вопросов к экзамену	
	Электронные презентации		Пакет экзаменационных билетов Методики решения и ответы к тестовым заданиям	

Базовая версия УМКД находится в электронном виде в локальной сети университета, предназначена для повышения эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины с помощью внедрения в учебный процесс современных технологий обучения. Отличие базовой версии УМКД «Педагогическая антропология» от полной версии заключается лишь в том, что в ней содержание структурных блоков освещено кратко.

Компоненты, с которыми можно ознакомиться, помечаются как гиперссылки. При выборе пользователем гиперссылки информация о ней раскрывается для ознакомления следующего информационного уровня. Следовательно, студент сам строит стратегию своего обучения и индивидуальный маршрут изучения дисциплины.

Указанные в УМКД «Педагогическая антропология» блоки требуют более глубокого обоснования. В нормативный блок входят аннотация, рабочая учебная программа по курсу «Педагогическая антропология» и нормативные документы, требования которых учитывались при разработке УМК. Содержание рабочей учебной программы соотносится с требованиями ГОС ВПО к обязательному минимуму содержания дисциплины, так каждая тема занятия отражает одну или несколько дидактических единиц, переставленных в государственном образовательном стандарте

по специальности 031300 «Социальная педагогика». Таким образом, курс «Педагогическая антропология» – учебная дисциплина, позволяет обобщить, актуализировать и интегрировать антропологическое знание, которое студенты получили в процессе изучения различных предметов психолого-педагогического, социологического, культурологического, философского плана. Объем курса составляет 140 часов, из которых 24 часов лекционных, 30 часов семинарских занятий, 86 часов – самостоятельная работа.

Теоретический блок содержит учебники, учебные пособия, курсы лекций, электронные конспекты лекций базовой версии.

Блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов реализует обратную связь между преподавателем и студентом. Этот блок включает в себя материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения контрольных мероприятий (текущих, промежуточных), указывает на конкретный вид отчетности в соответствии с рабочей учебной программой. Так, для текущей и промежуточной аттестации нами разработаны тесты в программе АСТ_SWAP.exe., которые позволяют за короткий промежуток времени оценить знания студентов. Следовательно, текущий контроль по курсу «Педагогическая антропология» осуществляется в форме тестирования по темам и дидактическим единицам, а также в форме

рефератов. Промежуточный контроль по дисциплине «Педагогическая антропология» реализуется в форме экзамена в 4 семестре или промежуточного тестирования, а зачет и курсовые работы по педагогической антропологии не предусмотрены.

В базовую версию входит комплект документов для открытого доступа в локальной сети университета: вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень вопросов к экзамену, пример экзаменационного билета, образец тестов текущей аттестации, образец тестов промежуточной аттестации, демо-версию экзаменационного теста, банк тестовых заданий для самоконтроля и подготовки студента к текущей и промежуточной аттестации. Эти оценочно-диагностические средства позволяют студенту осуществлять самоконтроль степени усвоения знаний и корректировать свою учебную деятельность. Сообразно с этим, полная версия представляет собой полный комплект документов, включающий ответы к тестовым заданиям для ограниченного пользования.

Методический блок содержит методические рекомендации по дисциплине «Педагогическая антропология» для преподавателей и студентов. Следует отметить, что в этих рекомендациях для преподавателей указано место дисциплины в учебном плане, связь её с другими дисциплинами, вопросы преемственности; отмечены современные подходы к проблематике дисциплины, специфика авторской концепции; перечислены особенности реализуемых видов учебной работы, средства, методы обучения, способы учебной деятельности, принципы и критерии оценивания результатов обучения. Особое внимание мы уделяем педагогическому взаимодействию преподавателя и студента в процессе проблемного обучения. Вследствие того, что проблемная ситуация способствует «включению» мыслительного взаимодействия студента с лекционным материалом, в ходе которого происходит усвоение или систематизация знания, содержащегося в учебном предмете и необходимого для решения поставленной проблемы. В целом диалогическое общение между преподавателем и студентами на проблемной лекции позволяет:

- формировать в процессе обсуждения разные точки зрения целостное знание о Человеке как «предмете педагогической антропологии»;

- устанавливать контакт со студентом как собеседником, тем самым «делиться» не только новым знанием, но и своим отношением к нему, личностным смыслом.

Методические рекомендации по изучению дисциплины для студентов представля-

ют собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом организовать процесс изучения данной дисциплины. При разработке рекомендаций мы исходили из того, что часть курса может изучаться студентом самостоятельно, поскольку весь процесс изучения педагогической антропологии представлен как активная самостоятельная познавательная деятельность студента по поиску, нахождению и усвоению научной истины. Логика решения проблемных заданий ставит его в положение исследователя, даёт возможность более глубоко и основательно изучить процессы и явления, происходящие в исторической и современной педагогической антропологии. Это, несомненно, потребует от обучаемого самостоятельности, креативности мышления, роста познавательной деятельности.

Разработанная полная версия УМКД «Педагогическая антропология» находится на кафедре педагогики и используется в учебном процессе педагогического факультета. Наряду с полной версией учебно-методического комплекса дисциплины созданная базовая версия УМКД, ориентированная на использование как в локальной сети БГПУ, так и в глобальной сети для открытого образования.

Применение УМКД возможно для методического обеспечения всех видов учебной работы, применяющихся в процессе обучения. При этом одновременно достигается повышение качества обучения и его комфортность. УМКД «Педагогическая антропология» позволяет осуществить на практике мобильное сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации на основе их систематического и оперативного взаимодействия с преподавателем; формировать профессиональные мотивы; строить системное представление о профессиональной подготовке учителя в процессе изучения педагогической антропологии; достигать целостное знание о Человеке как «предмете педагогической антропологии»; учить не столько знанию как конечному продукту, но и процедуре усвоения материала в рамках специальной педагогической среды, создающей оптимальную ситуацию познания.

Принимая во внимания указанное выше, подчеркнем, что УМКД «Педагогическая антропология» отвечает стандартным дидактическим требованиям, предъявляемым к современным учебным изданиям и предполагает:

- формирование у студентов научного мировоззрения на основе представлений об общих и специальных методах научного познания;

- определение степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям студентов;
- учет чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение и изучение студентами;
- обеспечение самостоятельных действий студентов по извлечению учебной информации при четком понимании конечных

целей и задач образовательной деятельности;

- обеспечение последовательности усвоения студентами определенной системы знаний в изучаемой предметной области;
 - глубокое осмысление учебного материала и его рассредоточенное запоминание.
- единство осуществления обучающих, развивающих, воспитательных и практических целей целостного образовательного процесса.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ФИНАНСИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е. Н. Фрейдлин

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова»
г. Барнаул

Порядок бюджетного финансирования высших учебных заведений претерпел существенные изменения, пройдя путь от либерализации до заметного усиления государственной составляющей бюджетного регулирования. Последовательно расширялась и изменялась устанавливаемая государством структура расходов бюджетных средств, усиливался контроль за ее соблюдением. Внебюджетные средства вузов превращались в доходы бюджета с соответствующим изменением порядка распоряжения ими. Одновременно с этим разрабатывались новые формы организации финансирования образования, основанные на подушевых нормативах и дополнительных источниках финансовых ресурсов. Важным и неоднозначным шагом в этом направлении стало проведение эксперимента по отработке механизмов финансирования вузов с использованием государственных именных финансовых обязательств (ГИФО).

В исследованиях бюджетных расходов зарубежными авторами главное внимание уделяется сопоставлению результатов и произведенных бюджетных затрат. Это связано с тем, что процесс бюджетирования западных вузов связывается в основном с результатами их деятельности (точнее – с оценкой этих результатов). Так, например, в США финансирование государственных университетов и колледжей из бюджета штатов на основе оценки результатов деятельности этих учебных заведений получило довольно широкое распространение. Начиная с 1999 г. такой механизм финансирования использовался в 16 американских штатах, еще в 9 штатах он, по-видимому, вскоре будет принят. Сторон-

ники рассматриваемого метода финансирования подчеркивают его значение как средства повышения ответственности учебных заведений за результаты своей деятельности, а также усовершенствования их работы. Противники указывают на проблемы, связанные с отсутствием четкой концепции финансирования по результатам деятельности и трудностями реализации нового механизма финансирования. При финансировании по результатам деятельности основные проблемы возникают главным образом из-за сложности и разнообразия учреждений высшего образования и из-за отсутствия единого мнения о том, что следует считать результатами функционирования вуза и каким способом их следует оценивать. Хотя уже давно существует понятие качества высшего образования, отсутствуют точные критерии и методы его оценки.

Одной из мер по решению задачи обеспечения качества, доступности и эффективности образования, намеченных в Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006 – 2008 годы), является «создание условий для повышения инвестиционной привлекательности системы образования путем преобразования образовательных учреждений в новые организационно-правовые формы государственных автономных учреждений, обладающих большей самостоятельностью в использовании ресурсов и получающих эти ресурсы по результатам своей деятельности». В настоящее время разработан и принят комплекс законопроектов, предусматривающих введение нового типа госу-

дарственного учреждения – автономного учреждения (АУ):

1. Федеральный закон «Об автономных учреждениях» 174-ФЗ от 3 ноября 2006 г.;

2. Федеральный закон «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона Об автономных учреждениях, а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных учреждений» 175-ФЗ от 3 ноября 2006г.

Основными отличительными чертами АУ в части финансово-хозяйственного обеспечения являются:

– *существенно большая хозяйственно-экономическая самостоятельность автономного учреждения по сравнению с бюджетным учреждением.* Так доходы АУ поступают в его самостоятельное распоряжение и используются им по своему усмотрению для достижения целей, ради которых оно создается. Кроме объема государственных заданий и обязательств АУ вправе по своему усмотрению выполнять работы, оказывать услуги, относящиеся к его основной деятельности, за плату. Подчеркнем, что доходы АУ от платных услуг и от разрешенного использования государственного и муниципального имущества не планируются собственником как источник доходов соответствующего бюджета. В отношении этих доходов АУ не является участником бюджетного процесса в качестве получателя бюджетных средств. Собственник имущества АУ не имеет права требовать от автономного учреждения: представления бюджетной заявки для планирования доходов и расходов за счет доходов учреждения (таковая предоставляется только в целях выделения бюджетных средств для выполнения установленного задания); зачисления средств доходов на единый счет бюджета; расходования средств с лицевого счета, открытого в территориальном органе Федерального казначейства;

– *большая самостоятельность в использовании имущества.* Имущество АУ закрепляется за ним на праве оперативного управления в соответствии с ГК РФ. Собст-

венником имущества автономного учреждения является соответственно Российская Федерация, субъект Российской Федерации, муниципальное образование. Исходя из этого, автономное учреждение не вправе без согласия учредителя распоряжаться недвижимым имуществом и особо ценным движимым имуществом, закрепленными за ним учредителем или приобретенными автономным учреждением за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение этого имущества. Вместе с тем, остальным имуществом, в том числе недвижимым имуществом, автономное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно. Собственник имущества автономного учреждения не имеет права на получение доходов от осуществления автономным учреждением деятельности и использования закрепленного за автономным учреждением имущества. Субсидиарная ответственность собственника ограничивается, собственник имущества автономного учреждения не несет ответственность по обязательствам автономного учреждения. Со своей стороны автономное учреждение не отвечает по обязательствам собственника своего имущества;

– *автономное учреждение, с согласия своего учредителя, вправе вносить денежные средства и иное имущество в уставный капитал других юридических лиц или иным образом передавать это имущество другим юридическим лицам в качестве их учредителя или участника.*

Таким образом, введение нового типа государственного учреждения позволяет перейти на новые, более гибкие формы бюджетного финансирования по результату, обеспечить вузам более свободный режим экономической деятельности за пределами бюджетных обязательств. По сути, дополнение бюджетных учреждений новой организационно-правовой формой автономного учреждения обеспечивает переход от управления затратами к управлению результатами и, тем самым, повышению эффективности бюджетных расходов.