

На правах рукописи

КАМОЗА Татьяна Леонтьевна

КОНЦЕПЦИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРА

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Чита 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Алтайский государственный университет»

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО Юрий Васильевич Сенько

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО Александр Андреевич Орлов;

доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО Владимир Петрович Бездухов;

доктор педагогических наук, профессор Михаил Юрьевич Швецов

Ведущая организация

ГОУ ВПО «Курганский государственный педагогический университет»

Защита состоится «21 » декабря 2010 г. в 10.00 на заседании объединенного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций ДМ 212.069.01 при ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского» по адресу: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского» по адресу: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Автореферат разослан « » ноября 2010 г.

Ученый секретарь диссертационного совета, доктор педагогических наук, доцент

Д.Ц. Дугарова

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Приоритетная ориентация современного образования на модернизацию, повышение его эффективности и качества в сложившихся социально-экономических условиях требуют новых подходов к подготовке кадров с высшим образованием. В настоящее время идет интенсивное оформление новой парадигмы высшего профессионального образования (ВПО), основные черты которой – гуманитаризация, личностная обращенность, фундаментализация, информатизация. В этих условиях необходима существенная корректировка содержания и способов развертывания ВПО в профессиональной подготовке выпускника вуза.

Образование в современных условиях становится важнейшим фактором общественно-политической жизни страны, устойчивого социально-экономического развития общества, условием национальной безопасности государства и личной безопасности его граждан. Различные формы хозяйствования, конкуренция на рынках труда и товаров, демассовость производства, профессиональная мобильность предъявляют новые требования к структуре и содержанию профессиональной подготовки. Именно профессиональная культура персонала организации вместе с материально-технической базой и менеджментом определяют в конечном итоге качество и эффективность производственной деятельности.

Однако по-прежнему сохраняется оппозиция двух тенденций развития высшего профессионального образования: с одной стороны, современному специалисту необходимы фундаментальные и широкие знания, предполагающие активный поиск, отбор, продуктивное использование самостоятельно полученной информации, с другой – прикладные, узкоспециальные знания, ориентированные на выполнение стандартных унифицированных действий в условиях производства.

Одна из главных целей профессионального образования заключается в становлении субъекта профессиональной деятельности. Но проблема в том, что содержание и формы учебно-познавательной деятельности студента в вузе не адекватны современному содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, в профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач.

На протяжении ряда лет исследователи проблем высшей школы и руководители производства отмечают неудовлетворительное качество подготовки выпускников высшей школы и необходимость вложения значительных затрат в их адаптацию к производственным условиям. Молодые специалисты, особенно бакалавры, оказываются некомпетентными в самостоятельном использовании полученных знаний, умений, навыков в конкретных условиях производства, не обладают достаточной мобильностью при переходе в смежные области деятельности. Одна из основных причин такого положения в том, что профессиональная подготовка не соответствует тем действительным ситуациям, с которыми столкнется будущий выпускник

в своей практической деятельности, так как ориентирована, главным образом, на решение учебных и квазипроизводственных задач по образцу.

В реальном же производственном процессе задачи даны, но не заданы. Их необходимо извлекать из производственной ситуации, в которой оказывается работник. На занятиях, однако, студенты ставятся в идеальные условия, так как им предъявляются, как правило, задания, уже представляющие модели реальных ситуаций. Сам же поиск производственной задачи, обнаружение предмета собственной деятельности, моделирование как универсальный способ освоения действительности – эти базовые качества современного специалиста любой профессии оказываются вынесенными за рамки его подготовки. Не ставится эта проблема и в стандартах высшего профессионального образования.

Для разрешения сложившейся ситуации необходимо приложить усилия как со стороны государства, так и самой системы высшего профессионального образования.

Во многом состояние ВПО зависит от социально-экономического положения страны и государственной политики в области образования. Эта политика, ориентированная на повышение эффективности и качества образования, отражена в ряде документов: законах "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", "Стратегии развития образования на 2006-2010 гг.", Федеральном законе № 232 от 24.10.2007 г. "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации", приоритетном национальном проекте «Образование», «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» и др. Вместе с тем существуют ресурсы повышения эффективности и качества профессионального образования внутри самой системы ВПО.

Оптимизация высшего профессионального образования является одной из острых национальных проблем: присоединение России к Болонскому процессу, в связи с чем введение массового бакалавриата и магистратуры, разработка и внедрение образовательных стандартов третьего поколения, создание федеральных университетов, поиск эффективного соотношения гуманитарных, социально-экономических, математических, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных блоков дисциплин в их системной целостности и др. Эта многоплановость проблемы повышения эффективности и качества профессиональной подготовки в вузе отражена в современных исследованиях.

Значительный вклад в разработку проблем высшей школы внесли С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.П. Бездухов, В.П. Беспалько, А.А. Бондарь, А.А. Вербицкий, Е.Н. Жильцов, С.И. Зиновьев, Т.К. Клименко, Ю.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.Г. Молибог, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, Ю.В. Сенько, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и другие ученые.

Вопросы теории управления в сфере образования рассмотрены в работах А.П. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, Е.Г. Березняка, Д.М. Гвишиани,

А.Е. Капто, В.П. Ключкова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Немовой, А.А. Орлова, В.П. Поташника, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, В.П. Стрекозина, Н.С. Сунцова, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, П.Т. Фролова, В.П. Худоминского, Т.И., Шамовой, Р.Х. Шкуратова и других авторов.

Работы Г.А. Бордовского, В.А. Гершунского, Ю.В. Громыко, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинского, В.А. Кальней, И.О. Котлярова, В.С. Лазарева, В.Л. Третьякова, Н.Р. Юсуфбековой раскрывают проблемы управления инновационными процессами в образовательных учреждениях.

Исследование вопросов стандартизации и мониторинга образования, в том числе качества образования в высшей школе, связано с работами Г.А. Бордовского, З.Д. Жуковской, И.А. Ивлиева, М.Ф. Королева, Н.Н. Решетникова, М.В. Рыжакова, Н.А. Селезневой, Г.Н. Серикова, С.Е. Шишова и др.

Теория и образовательная практика высшей школы сталкиваются с противоречивой ситуацией: с одной стороны, остро осознается необходимость повышения эффективности и качества высшего профессионального образования, с другой – обнаруживается значительный образовательный потенциал общепрофессиональной подготовки, реализация которого может существенно повысить эффективность и качество подготовки выпускника вуза, в частности бакалавра.

В соответствии с ГОС второго поколения бакалавриат предполагает изучение гуманитарных и социально-экономических, математических, естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин, а также дисциплин, формирующих начала специализации и навыки выполнения научно-исследовательских работ. Таким образом, обучение в бакалавриате дает общетеоретическую базу для дальнейшего освоения конкретной выбранной профессии в процессе трудовой деятельности либо путем самообразования. При переходе к двухуровневому высшему образованию, в соответствии с моделью «Образование – 2020: модель экономики, основанная на знаниях», «массовый бакалавриат... должен обеспечить освоение самого широкого набора компетенций – от функциональных знаний и методов исследования до совершенно прикладных умений, позволяющих успешно выступать на рынке труда... с тем чтобы к завершению... периода обучения выпускник был готов либо к началу трудовой деятельности, либо к продолжению обучения в магистратуре».

В исследовании показано, что основой профессионального становления бакалавра является общепрофессиональная подготовка как его ключевая компетентность, необходимая для обеспечения способности действовать в конкретных производственных условиях профессионально, творчески, быть достаточно мобильным при переходе в смежные области деятельности. Общепрофессиональная подготовка коррелирует с социальными, межкультурными, коммуникативными, императивными способностями, готовностью человека учиться всю жизнь, которые, по данным ЮНЕСКО, относятся к ключевым жизненным компетентностям. Поэтому она же является условием жизненного и профессионального самоопределения

бакалавра, имеет четко выраженные гуманитарные ориентиры.

Сфера деятельности выпускника вуза многомерна и многопланова: «человек-человек», «человек-природа», «человек-искусство», «человек-наука», «человек-техника». Эти сферы общественной практики не существуют изолированно друг от друга, но пересекаются, взаимодополняя друг друга. Для профессионального и жизненного самоопределения в этих сферах необходима общепрофессиональная подготовка. Применительно к профессиональному становлению бакалавра инженерного профиля его базовая составляющая – общепрофессиональная подготовка – рассматривается в диссертации как диверсифицированный опыт профессиональной деятельности в системе «человек-техника».

Сегодня разрабатываются различные модели высшего профессионального образования в соотношении общеобразовательной и специальной подготовки, как включенных в систему непрерывного образования, так и функционирующих отдельно. Однако проблема обеспечения общепрофессиональной подготовки бакалавра как основание его профессиональной культуры остается открытой.

В настоящее время отсутствует теоретико-методологическое обоснование бакалавриата как компонента системы непрерывного образования и уровня высшего профессионального образования, обеспечивающего соответствующую профессиональную подготовку. Основная образовательная программа бакалавриата часто просто приобретает вид сокращенной по срокам обучения основной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста. В связи с этим необходимо определение компонентов высшего профессионального образования, их состава, места и роли в системе ВПО первого уровня, взаимосвязи, приоритета того или иного компонента в решении основных задач высшего профессионального образования. Существует разрыв между теоретико-методологическим обоснованием высшего профессионального образования первого уровня, его нормативно-правовой моделью и складывающимися в процессе образовательной практики моделями высшей школы.

Данная ситуация актуализирует проявление целого ряда противоречий, которые в реальной образовательной практике проявляются:

- между социальным заказом на подготовку конкурентоспособного, компетентного, профессионально мобильного выпускника, способного успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности, активно участвовать в развитии общества, и существующей практикой его (социального заказа) реализации в системе высшего профессионального образования;

- между системой подготовки специалистов высшего профессионального образования и реальным уровнем разработанности и реализации его компонентов;

- между объемом, местом и ролью содержательных блоков (ГСЭ, ЕН, ОПД, СД) относительно друг друга и по соотношению к содержанию ВПО в

целом;

- между целью, содержанием, результатом высшего профессионального образования и достижением цели, освоением содержания, показателями результативности его общепрофессионального компонента;

- между общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовкой бакалавра и данными успешной адаптации и самореализации его в профессиональной деятельности.

В соответствии с выделенными противоречиями определена научная проблема, которая заключается в необходимости теоретико-методологического обоснования общепрофессиональной подготовки бакалавра как процесса, особым образом организованной системы, базового компонента высшего профессионального образования, как основания становления бакалавра в качестве субъекта профессиональной деятельности. Квалификация «бакалавр» позволяет выпускнику вуза претендовать на должность, предусмотренную квалификационными требованиями высшего профессионального образования. Вместе с тем степень бакалавра открывает возможность продолжения образования в магистратуре.

Оптимизация высшего профессионального образования – сложный, многомерный процесс. В диссертации обосновано положение о том, что внутренним источником совершенствования высшего профессионального образования первого уровня является разработка его содержательных компонентов и оптимизация их взаимосвязанного влияния на качество подготовки бакалавров. Ведущая идея исследования состоит в признании общепрофессиональной подготовки бакалавра основанием его становления в качестве субъекта профессиональной деятельности. Общепрофессиональная подготовка формирует ядро профессионального образования, является основой профессиональной компетентности, обеспечивая преемственность подготовки по вертикали (бакалавриат - магистратура) и по горизонтали (социально-гуманитарной, естественнонаучной, общей математической и специальной подготовки), расширяет возможности междисциплинарной интеграции, является предпосылкой успешной адаптации к требованиям рынка труда, предполагающим смену профессиональной деятельности на основе освоения новой совокупности профессиональных знаний и умений, корректировку образовательной траектории бакалавра.

С учетом актуальности, противоречивости, проблемности исследуемого феномена определена **тема исследования: «Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра».**

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки бакалавра.

Предмет исследования – концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра, раскрывающая теоретико-методологические и прикладные аспекты оптимизации высшего профессионального образования первого уровня.

Цель исследования – разработать концепцию общепрофессиональной подготовки бакалавров как теоретического основания формирования их

профессиональной компетентности и экспериментально проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: профессиональное становление бакалавра основывается на приоритете его общепрофессиональной подготовки, для этого необходима реализация следующих взаимосвязанных условий:

— признание общепрофессиональной подготовки как базовой составляющей высшего профессионального образования первого уровня, как особым образом организованной системы, как процесса формирования базовой готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной и образовательной деятельности;

— определение теоретико-методологических оснований общепрофессиональной подготовки бакалавра;

— обеспечение взаимодополнительности общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовки в учебном процессе, моделирующем предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности;

— построение общепрофессиональной подготовки на основе а) единства ее предметной и операциональной сторон; б) диалога культур преподавателя, студента и зафиксированной в стандартах образования профессиональной культуры; в) анализа производственных и квазипроизводственных ситуаций;

— выделение оснований для определения содержания общепрофессиональной подготовки бакалавров, представленной дисциплинами учебного плана цикла общепрофессиональных дисциплин (ОПД) и в виде метазнания, объединенного в учебный курс "Основы профессиональной деятельности".

Задачи исследования:

1. Определить методологические подходы к проблеме повышения эффективности и качества высшего профессионального образования *первого уровня*.

2. Обосновать теоретические основы общепрофессиональной подготовки бакалавра и построить ее модель.

3. Разработать рабочее определение понятия "общепрофессиональная подготовка бакалавра" и ввести его в научный оборот педагогики высшей школы.

4. Разработать технологию общепрофессиональной подготовки бакалавров как основы их профессионального самоопределения и экспериментально проверить ее эффективность.

5. Разработать курс "Основы профессиональной деятельности" и внедрить его в процесс подготовки бакалавра.

Методологическую основу исследования составляют работы в области философии, методологии педагогики и психологии, связанные с совершенствованием высшего профессионального образования.

Философской основой исследования являются работы В.Г. Афанасьева, Г.С. Батищева, В.С. Библера, Л.Н. Буген, Г.-Г. Гадамера, Э.В. Ильенкова,

М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлова, И.П. Смирнова, О. Тоффлера, М. Хайдеггера и др., раскрывающие феномен образования как способ становления человека в культуре.

В качестве методологической базы исследования взяты идеи и положения, разработанные в теории системного подхода (А.П. Аверьянов, П.Ф. Анисимов, В.Г. Афанасьев, В.И. Байденко, Л. фон Берталанфи, А.В. Богданова, В.М. Жураковский, О.Н. Олейникова, Ф.И. Перегудов, В.Н. Сагатовский, Ф.П. Тарасенко, Ю.А. Урманцева, В.М. Филиппова, Н.Г. Ярошенко, Э.Г. Юдин и др.).

Психолого-педагогическую основу исследования составляют работы Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Новикова, Н.Д. Никандрова, Ю.В. Сенько, М. Н. Скаткина, В.А. Сластенина, В.Н. Смирнова, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова и др.

Решение задач исследования опиралось на теории:

- деятельности (А.В. Брушлинский, Г.В. Габай, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.);
- гуманитаризации образования (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бездухов, В.И. Загвязинский, В.П. Зинченко, А.А. Орлов, Ю.В. Сенько и др.);
- развития личности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, К. Левин, А.Н. Леонтьев, В.А. Маслоу, Г. Оппорт, К. Роджерс и др.);
- моделирования педагогического процесса (С.И. Архангельский, А.У. Варданян, В.И. Михеев, А.А. Вербицкий, А.М. Сохор, А.И. Уемов, В.А. Штофф, У.Р. Эшби и др.);
- управления педагогическими системами (В.Г. Афанасьев, В.П. Ключков, Ю.А. Конаржевский, Э. Мэйо, В.С. Третьяков, Р.Х. Шакуров, А.Файоль и др.);
- синергетики (В.И. Аршинов, А. Баблюянец, Б. Бессонов, В.С. Егоров, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Н.Н. Моисеев, Г. Николис, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.).

Поскольку в педагогической литературе отсутствует устоявшаяся трактовка базовых терминов, связанных с общепрофессиональной подготовкой бакалавров, мы даем следующие определения в качестве базовых:

1. **Общепрофессиональная подготовка бакалавра** - многомерный феномен: особым образом организованная система, содержательный компонент высшего профессионального образования, процесс формирования базовой готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности, личностное качество будущего выпускника, основа его профессиональной компетентности.

2. **Профессиональная компетентность бакалавра инженерного профиля** - интегральная характеристика выпускника, отражающая уровень развития его готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего собственным и производственным потребностям.

3. Готовность – свойство человека, проявляющееся как потребность в осуществлении определенного вида деятельности.

4. Общепрофессиональная (базовая) готовность бакалавра – потребность в успешном освоении профессиональных знаний при высоком уровне сформированности общепрофессиональной компетентности (знаниевый компонент) профессиональной направленности, профессионального мышления и профессиональной мобильности на рынке труда.

5. Общепрофессиональная компетентность (знаниевый компонент) – сформированность знаний основ профессиональной деятельности, знаний содержания предметов общепрофессионального цикла дисциплин определенного направления подготовки бакалавров.

6. Профессиональная направленность – сформированность интереса и положительной мотивации к овладению общепрофессиональными знаниями в избранном направлении профессиональной деятельности.

7. Профессиональное мышление – сформированность умений анализировать, обобщать и давать обобщенные характеристики, идентифицировать и распознавать, оценивать качество продукта на основе анализа, находить нестандартные решения, моделировать ситуации профессиональной деятельности.

8. Профессиональная мобильность – сформированность знаний конъюнктуры рынка, политехнических основ профессионального труда, умений получать профессиональные знания, переносить получаемые знания на новые виды профессиональной деятельности, самостоятельно выбирать и принимать решения.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических методов.

Теоретические методы: анализ философской и психолого-педагогической литературы, логический анализ базовых понятий, моделирование, построение гипотез.

Эмпирические методы: анализ нормативно-правовой базы по проблемам высшего профессионального образования, изучение и обобщение эффективного опыта и массовой практики вузов по общепрофессиональной подготовке студентов, эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертная оценка, методы математической статистики.

Научная новизна исследования состоит в том, что разработанная совокупность теоретических положений и выводов содержит решение значимой для высшего профессионального образования первого уровня научной проблемы, заключающейся в необходимости теоретико-методологического обоснования общепрофессиональной подготовки как процесса, базового компонента ВПО, основания становления бакалавра в качестве субъекта профессиональной деятельности. В исследовании:

1. Поставлена проблема общепрофессиональной подготовки бакалавра как базового компонента высшего профессионального образования первого

уровня и определены направления оптимизации работы современной высшей школы.

2. Разработана концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра, включающая общие положения, цель, принципы, содержание, технологию и ориентированная на обеспечение общепрофессиональной готовности будущих выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

3. Дано теоретико-методологическое обоснование общепрофессиональной подготовки бакалавра как основы профессионального становления будущего выпускника, как межпредметного содержательного инварианта общепрофессиональных дисциплин, как процесса формирования состояния базовой готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности.

4. Раскрыты сущностные характеристики общепрофессиональной подготовки бакалавра, которые заключаются в: определении цели, выделении оснований формирования содержания общепрофессиональной подготовки, представленного как метазнание – содержательный межпредметный инвариант общепрофессиональных дисциплин; раскрытии структуры общепрофессиональной подготовки, включающей содержательный, процессуальный и личностный блоки; определении результата общепрофессиональной подготовки бакалавра как условия становления его в качестве субъекта профессиональной деятельности.

5. Разработана и апробирована модель общепрофессиональной подготовки бакалавра.

6. Разработана технология формирования общепрофессиональной готовности бакалавра, включающая в свой состав: интегрированную цель субъектов педагогического процесса; этапы самостоятельной деятельности студентов; профессионально-педагогическое содействие, управление формированием общепрофессиональной готовности будущих выпускников; интегрированное комплексное средство как совокупность содержания, форм, методов самостоятельной деятельности, педагогического содействия, управления процессом; интегрированный результат (высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра).

Теоретическая значимость исследования определяется обоснованием общепрофессиональной подготовки бакалавра как системы, базового компонента высшего профессионального образования первого уровня, основания его становления в качестве субъекта профессиональной деятельности. В работе выделены тенденции развития высшего профессионального образования первого уровня (непрерывный характер, гуманитаризация, информатизация, фундаментализация, личностная обращенность), определены принципы общепрофессиональной подготовки бакалавров (единство предметной и операциональной сторон, диалогичность, контекстность, направленность на личностное и профессиональное развитие, целостность и системность); выполнен методологический анализ основных понятий, необходимый для научного описания проблемы с позиции

системного, деятельностного, компетентностного подходов; дано теоретическое обоснование оснований (содержательное, процессуальное, личностное) формирования содержания общепрофессиональной подготовки бакалавра; раскрыты пути совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра (инновация, прескриптивизация, технологизация).

Теоретически значимым является совокупный научный результат исследования, позволяющий выстраивать новые концепции, модели, стратегии совершенствования компонентов профессионального образования первого уровня, системы профессионального образования в целом.

Практическая значимость исследования.

1. Внедрение концепции общепрофессиональной подготовки бакалавра в практику позволит оптимизировать бакалавриат как институционализированную форму и уровень деятельности вуза.

2. Разработанные основания для определения цели, содержания и результата общепрофессиональной подготовки позволяют определить номенклатуру общепрофессиональных дисциплин, необходимых для формирования общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

3. Использование разработанной технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров создает предпосылки для оптимизации взаимодействия компонентов высшего профессионального образования первого уровня по вертикали (бакалавриат - магистратура) и по горизонтали (социально-гуманитарной, естественнонаучной, общей математической и специальной подготовки) и может служить ориентиром для создания новых технологий, направленных на оптимизацию образовательной практики высшей школы.

4. Материалы диссертационного исследования, полученные результаты и выводы могут быть использованы при подготовке учебных пособий, методических рекомендаций по проблеме повышения эффективности и качества высшего профессионального образования.

5. Интегрированный и апробированный учебный курс «Основы профессиональной деятельности» может быть предложен для оптимизации профессиональной подготовки бакалавров инженерного профиля.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечена всесторонним анализом поставленной проблемы, построением исследования на выверенной методологической базе, использованием комплекса взаимосвязанных теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; внутренней непротиворечивостью логики исследования; экспериментальной проверкой выдвигаемых в ходе исследования положений; результатами статистических методов обработки данных; многолетним опытом работы автора в системе высшего профессионального образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Общепрофессиональная подготовка бакалавров является особым образом организованной системой, функционирующей в рамках системы

высшего профессионального образования первого уровня. Приоритет общепрофессиональной подготовки в системе высшего профессионального образования, с одной стороны, обеспечивает преемственность его содержательных и процессуальных компонентов; с другой стороны, определяет общепрофессиональную подготовку как самостоятельное направление высшего профессионального образования, необходимое для подготовки профессионально мобильного работника.

2. Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра, включающая: а) цель – становление субъекта профессиональной деятельности; б) ведущую идею – общепрофессиональная подготовка бакалавра является базой его профессионального образования; в) принципы – гуманитаризация, информатизация, фундаментализация, личностная обращенность; г) технологию, построенную на обеспечении единства предметной и операциональной сторон, диалогичности, контекстности, направленности на личностное и профессиональное развитие, целостности и системности.

3. Модель общепрофессиональной подготовки бакалавра, структурированная целеполагающим, содержательным, процессуальным, личностным, критериально-оценочным компонентами. Применительно к образованию бакалавра инженерного профиля общепрофессиональная подготовка рассматривается как диверсифицированный опыт профессиональной деятельности в системе "человек – техника".

4. Общепрофессиональная подготовка бакалавра — многогранный феномен профессионального образования, развертывающийся на гуманитарном основании в содержательной, процессуальной и личностной координатах. Основанием общеобразовательной подготовки является диалог "преподаватель – студент" как гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности. Общая профессиональная подготовка будущего выпускника выражает духовно-практическое отношение к производству и выступает как обнаружение возможностей на фоне действительности. В этом процессе осуществляется обращение с информацией, анализ производственной ситуации, обнаружение в ней на основе моделирования задачи как предмета собственной профессиональной деятельности, оценка эффективности полученного результата.

5. Общепрофессиональная подготовка является основой профессиональной компетентности бакалавра. Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика современного специалиста, отражающая уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего собственным и производственным потребностям.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в выступлениях и участии на научно-практических конференциях и семинарах различного уровня: «Актуальные вопросы формирования нового содержания в образовании». Межрегиональная научно-практическая конференция, г. Томск 2001 г.; «Стратегия торгово-экономического образования».

Международная научно-практическая конференция, г. Красноярск 2002 г.; «Актуальные проблемы современной науки и пути их решения». 3-я межвузовская научно-практическая конференция, г. Красноярск 2003 г.; «Организационные и экономические условия развития учебно- и научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества молодежи». Межрегиональный семинар-совещание, г. Красноярск 2003 г.; Международная научно-практическая конференция. «XXI век – век глобальной трансформации русской культуры и цивилизации», г. Новосибирск 2003 г.; «Самоопределение личности. Новые подходы и технологии». Международная научно-практическая конференция, г. Курган 2004 г.; Международная научно-практическая конференция «Экономика, экология и общество России в 21 столетии», г. Санкт-Петербург 2005 г.; 3-я Международная научно-практическая конференция «Торговля в России, взгляд в XXI век: прогрессивные способы организации и технологии», г. Кемерово 2005 г.; Международная научно-практическая конференция «Деструкции профессионального самоопределения личности» (2006 г., г. Курган); на межрегиональном методологическом семинаре «Методология педагогических исследований (2004-2006 гг., г. Тюмень). Результаты исследования обсуждались и получили положительную оценку на кафедре педагогики Алтайского госуниверситета (2006-2008 гг.).

Основные положения диссертационного исследования нашли свое отражение: в разработке проекта государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Технология продукции и организация общественного питания»; в программе развития Красноярского государственного торгово-экономического института и его учебных программах.

На основе результатов исследования разработаны учебный курс «Основы профессиональной деятельности» и учебное пособие, апробированные в процессе чтения лекций студентам и преподавателям в учреждениях профессионального образования торгово-экономической направленности Сибирского региона. Результаты исследования внедрены в процесс профессиональной подготовки выпускников ряда вузов (С.-Петербург, Барнаул, Красноярск, Омск).

Организация исследования. Исследование проводилось поэтапно в течение десяти лет (2000-2010).

На первом этапе (2000-2002) были определены область и тема исследования, осуществлялись разработка научного аппарата исследования, проводилась систематизация методологических оснований, теорий и концепций высшего профессионального образования; формировались принципы, а также система базовых понятий, позволяющая адекватно описывать, объяснять и проектировать процесс общепрофессиональной подготовки бакалавров.

Второй этап (2003-2007) включал апробацию выделенных и обоснованных теоретических положений в учреждениях высшего профессионального образования, определение эффективности путей

общепрофессиональной подготовки бакалавров, экспериментальную проверку технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

На третьем этапе (2008-2010) осуществлялась систематизация результатов диссертационного исследования, корректировались его теоретические положения, отрабатывалась технология общепрофессиональной подготовки бакалавров, оформлялся окончательный текст диссертации и автореферата.

Базой экспериментальной работы явился Красноярский государственный торгово-экономический институт. В эксперименте участвовало 492 студента и 55 преподавателей. Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента привлекались студенты Омского, Санкт-Петербургского вузов аналогичной направленности. Всего в эксперименте приняло участие 1325 студентов, преподавателей, методистов.

Структура диссертации: диссертация содержит 326 стр., 25 рисунков, 30 таблиц, включает введение, четыре главы, заключение, библиографический список и приложения.

Основное содержание диссертации

Во введении обоснованы актуальность темы, цель, объект, предмет, гипотеза, основные задачи исследования, определены его теоретико-методологическая и экспериментальная база, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, представлены этапы экспериментальной работы и их содержание, апробация и внедрение результатов, а также положения, выносимые на защиту.

В качестве методологических подходов к разработке концепции выделены системный, деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный подходы. Эти подходы взаимодополняют друг друга в исследовании общепрофессиональной подготовки как многомерного и многопланового феномена. Их выбор обусловлен тем, что автор рассматривает общепрофессиональную подготовку бакалавров как базовую часть системы вузовского образования первого уровня, как условие личностного и профессионального становления будущего выпускника в особым образом организованном педагогическом процессе.

В первой главе диссертации "**Методологическое обоснование проблемы эффективности и качества высшего профессионального образования**" анализируются тенденции реформирования высшего профессионального образования, обосновываются методологические подходы к исследованию этой проблемы. К таковым тенденциям относятся: непрерывность, гуманитаризация, личностная обращенность, информатизация.

Эти тенденции лежат в основе концепции фундаментализации высшего образования, предложенной международным симпозиумом ЮНЕСКО (Москва, 2004). В рамках этой концепции фундаментализация образования

рассматривается как средство, благодаря которому будущий выпускник сможет в процессе обучения получить необходимые для саморазвития фундаментальные базовые знания, сформированные в единую мировоззренческую научную систему на основе современных представлений о науке и ее методах. Однако расширение традиционного состава фундаментальных наук (физика, химия, биология) за счет включения в учебный план математики, философии, кибернетики, синергетики существенно не меняет установки авторов концепции на воспроизводство информационной модели образования.

В диссертации отмечается, что вопрос о том, как преобразовать информацию в знание, является сегодня открытым. Для его решения важно различать информацию и знание: информация всеобща, безличностна, анонимна; знание личностно, поступочно, оно факт биографии того, кто им овладел; знание имеет значение, а информация - назначение; знания, в отличие от информации, не имеют цены. Они имеют жизненный и личностный смысл. Информация - предмет временный, преходящий, орудие, средство, которое можно отбросить после использования. Знание тоже орудие, средство, но такое, которое становится "функциональным органом индивида".

Преобразование информации, которой представлены фундаментальные науки в профессиональном образовании, в личностное знание придает образованию фундаментальный характер.

Информатизация профессионального образования – это, в первую очередь, не его компьютеризация (с которой зачастую информатизация отождествляется) и не развитие дистанционного образования (как заочной формы образования, связанной с передачей информации на большие расстояния), и не оснащение процесса обучения в вузе персональными компьютерами. Процесс информатизации образования не может быть сведен к способам использования, хранения и передачи информации с помощью электронных носителей: фундаментальная роль в этом контексте принадлежит живому слову, книге, практическому действию. Образовательный смысл информатизации как сильной тенденции развития высшего образования состоит в поиске и реализации педагогических условий преобразования информации в знание.

Информатизация образования, как и его фундаментализация, требует обращения к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса. Другими словами, гуманитаризация образования является онтологическим основанием фундаментализации и информатизации. Автор показывает, что традиционно понимаемые фундаментализация и информатизация "наполнительную" модель образования не меняют, чего нельзя сказать о гуманитаризации. Она – следствие понимания того капитального факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогический процесс в вузе – гуманитарный феномен. Создаваемые ныне культурологические модели, школы свидетельствуют о становлении в России гуманитарной парадигмы

образования; парадигмы эти - в противовес "наполнительной", цивилизационной модели образования - ориентированы на становление будущего выпускника в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что нарождающаяся культурологическая школа утверждает свои гуманитарные ориентиры, прежде всего, за счет предметоцентризма, путем наращивания в учебном плане дисциплин, изначально считающихся гуманитарными. То есть гуманитаризация образования разворачивается в логике учебного предмета, в логике информирования. В диссертации отмечается, что ограничиваться таким экстенсивным способом решения проблем, "вялой гуманитаризацией" (К. Ясперс) нельзя, так как при этом самое главное то, что атмосфера, стиль отношений "преподаватель - студент" не подвергается сколько-нибудь радикальному обновлению. Необходима гуманитаризация образования в логике учебного процесса. Это, прежде всего, гуманистический стиль отношений в вузе, гуманитаризация образовательной среды в нем, приобщение студентов к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов.

Одним из методологических оснований исследования выступает деятельностный подход. Выбор данного подхода обусловлен предметом исследования. Деятельность в исследовании представлена, с одной стороны, как образовательная деятельность студентов вуза, с другой стороны - это будущая профессиональная деятельность бакалавра по выбранной специальности.

Сопряжение учебной и производственной деятельности предполагает, с одной стороны, погружение будущего специалиста в ситуации, имитирующие производственную деятельность, а с другой – необходимость моделирования этих ситуаций с целью обнаружения предмета профессиональной деятельности и определение его как производственной задачи. Это погружение представлено в диссертации как процесс общепрофессиональной подготовки (рис. 1).

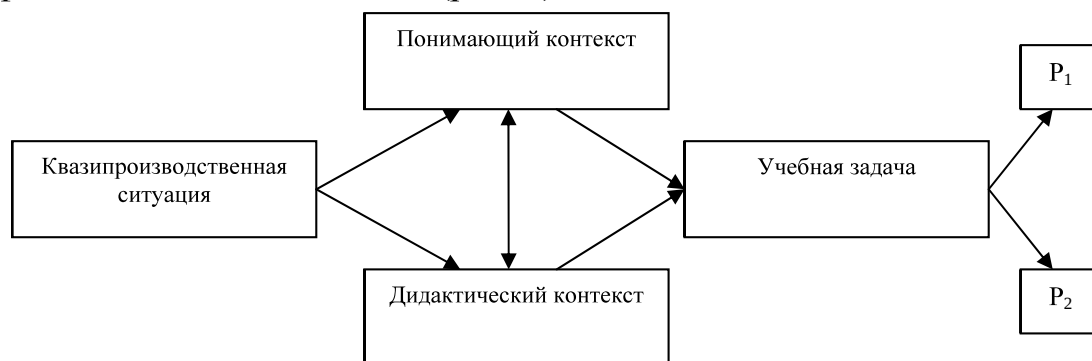


Рис. 1. Преобразование производственной ситуации в учебную задачу

Описание реальной ситуации (фрагмент реальности) представляется

студенту в виде текста. Этот текст, включенный в понимающий и дидактический контексты, преобразуется в учебно-производственную задачу. Результат решения этой задачи имеет двухкомпонентный состав (Р1 и Р2). Р1 - внешний результат совместной деятельности "преподаватель - студент" (воплощенная в формулах, алгоритмах, таблицах, словах на бумажных или же прочих носителях деятельность студента); Р2 – собственно педагогический результат, "приращение" общепрофессиональных умений и навыков будущего бакалавра, изменение его "Я", его духовного мира.

Решение проблемы совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра связано с понятием личности. Следовательно, в качестве методологического основания исследования рассматривается личностно ориентированный подход.

С учетом перспектив развития содержания высшего профессионального образования, связанного с переходом от интрофункционального (квалификационного) к экстрафункциональному (компетентностному) формированию и построению стандартов третьего поколения на данной основе, в качестве средства исследования проблемы общепрофессиональной подготовки бакалавра взят компетентностный подход. При этом компетентностный подход понимается как основание для структурирования компонентов профессиональной подготовки бакалавра на базовые, ключевые и специальные компетенции.

В данном исследовании общепрофессиональная подготовка бакалавра рассматривается как особым образом организованная система, как основная часть вузовского образования первого уровня. В соответствии с этим системный подход задан изначально уже существующей ситуацией.

В диссертации подробно рассмотрены отношения между общепрофессиональной и специальной подготовкой бакалавров инженерного профиля в их профессиональном образовании. В общем виде возможные случаи отношений между этими составляющими профессионального образования могут быть представлены следующим образом:

1. Абсолютизация общепрофессиональной подготовки создает опасность функциональной неграмотности, профессионального дилетантизма, дефицита высококвалифицированных кадров.

2. Абсолютизация специальной подготовки бакалавров. Данный вариант отношений может привести к профессиональной ограниченности выпускника рамками одной профессии, исполнителя заранее определенного набора функций. Узкая специализация ограничивает возможность профессиональной мобильности, а значит, делает бакалавра менее конкурентоспособным на рынке труда, менее защищенным в профессиональном плане в условиях рыночных отношений.

3. Отсутствие дифференциации общепрофессиональной и специальной подготовки, отождествление этих компонентов профессионального образования может привести к суммированию проблем, характерных для первой и второй ситуации.

4. Противопоставление общепрофессиональной и специальной подготовки означает разрыв между компонентами профессионального образования и приводит к снижению его эффективности и качества. Данная ситуация была характерна для раннего этапа становления советской системы образования и представлена в споре «политехнистов» (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский) и «монотехнистов» (О.Ю. Шмидт, Л.М. Гриневский). Каждая из сторон утверждала свой приоритет как основу построения содержания образования, принципа функционирования школы.

5. Взаимодополнительность общеобразовательной и специальной подготовки. Это соотношение носит динамичный характер и выступает в форме паритетных, а не приоритетных отношений.

В противоречивом, многообразном, многомерном, вариативном, неопределенном процессе становления, функционирования и развития системы профессионального образования выделенные варианты применимы ко многим как регрессивным, так и прогрессивным тенденциям. При этом тождественность базируется на выполнении обоими носителями противоречия регулятивно-содержательных функций к общепрофессиональной готовности бакалавров и к проблеме профессионального образования в целом. Противоположность обусловлена принципиально различным характером выполняемых ими образовательных функций. Использование пятого типа разрешения основного противоречия дает возможность более полного определения общепрофессиональной подготовки бакалавра как диалектической противоположности его специальной подготовке. Наличие других типов противоречий: общее – единичное; вариативное – инвариантное; многообразное – единообразное; интегративное – дифференцированное; политехническое – монотехническое; полифункциональное – монофункциональное; мобильное – стабильное; экстрафункциональное – интрофункциональное предполагает такое же количество (теоретически бесконечное) способов их разрешения, которое имеет место в реальной образовательной практике при обеспечении взаимодополнительности общепрофессиональной и специальной подготовки. Более того, они составляют внутреннее содержание основных носителей противоречий и представляют в своей совокупности содержание совершенствования общепрофессиональной подготовки на основе разрешения выделенных противоречий.

Таким образом выделенные тенденции и подходы являются объективными предпосылками и основой для теоретико-методологического обоснования проблемы совершенствования высшего профессионального образования первого уровня и его компонента «общепрофессиональной подготовки бакалавра».

Во второй главе диссертации **«Теоретические основы общепрофессиональной подготовки бакалавра»** представлена общепрофессиональная подготовка бакалавра как базовая составляющая в структуре высшего профессионального образования первого уровня, раскрыты ее сущностные характеристики. На их основе выстроена модель

общепрофессиональной подготовки бакалавра и разработаны организационно-педагогические условия, необходимые для ее реализации. В составе сущностных характеристик модели выделены цели, закономерные связи, принципы, содержание и результат общепрофессиональной подготовки.

Цель общепрофессиональной подготовки бакалавра определялась при сопоставлении целей субъектов процесса на основе компетентного, системного, личностного подходов. В качестве субъектов процесса общепрофессиональной подготовки выступают государственные органы образования, система высшего профессионального образования, система общепрофессиональной подготовки студентов вуза, участники процесса (студенты, преподаватели, специалисты, работодатели и др.). Интегративной целью общепрофессиональной подготовки бакалавров является овладение знаниями общепрофессиональной направленности, необходимыми для успешного овладения специальными знаниями по профессии; сформированность системы метазнаний, умений, навыков, позволяющих успешно адаптироваться в самостоятельной профессиональной деятельности на рынке труда как компетентному, профессионально мобильному, творческому специалисту.

Номенклатура принципов, на которых строится общепрофессиональная подготовка (ОПП), включает: целостность и системность; единство содержания, форм и методов; единство предметной и операциональной сторон учебной деятельности; моделирование производственных ситуаций; направленность на личностное и профессиональное развитие; диалогичность взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса.

Определение содержания, структуры ОПП и совокупного состава общепрофессиональных дисциплин осуществлялось на семантико-топологическом, блочно-модульном, содержательно-компонентном основаниях.

Первым основанием является семантико-топологический подход, который позволяет формировать перечень учебных программ, семантически близких по содержанию текста. Ведущим типом элемента содержания образования выступает «понятие». Понятие лежит в основе описания и объяснения фактов, формулировки закономерностей и законов, построения теорий. На рубеже 70-х годов прошлого века Х. Зенгер изучал проблему рационального использования терминов и понятий, выделив при этом: 1) количество терминов на страницу учебника, на урок; 2) способ выражения терминов в текстах; 3) наличие объяснения терминов; 4) единство используемой в учебнике терминологии; 5) наличие указателей терминов. К. Нестлер составила формулу, по которой определяется понятийный уровень предложения. Понятийный уровень предложения (T_{BN}) определяется, исходя из общего числа слов в предложении (GWZ), общего числа понятий (B), которое, в свою очередь, делится на общеизвестные понятия (B_1), специальные понятия, образованные из обиходных (B_2), малоизвестные специальные понятия иностранного происхождения (B_3).

Объективные критерии отнесения понятия к тому или иному типу построить сложно. Тем не менее сама идея количественного подхода в измерении учебных текстов представляется актуальной и плодотворной. В основу этого подхода может быть положена семантика (от греч. *semantikos* - обозначающий) как наука о значении единиц языка, прежде всего слов.

Учебные программы общепрофессиональных дисциплин как текст могут быть представлены определенным тезаурусом. Длина тезауруса D находится в интервале от 1 до N , где N – полное число понятий в программе.

Отношение $K=D/N$ – коэффициент, характеризующий полноту тезауруса. В диссертации отмечается, что соответствие тезаурусов одинаковой полноты двух программ по общепрофессиональным дисциплинам говорит об их семантической близости, однородности используемых понятийных рядов. Соответствие определяется числом совпадений одинаковых понятий, входящих в тезаурус первой программы: - D_1 , второй - D_2 .

Главная техническая проблема - проблема формирования тезауруса учебной программы. В настоящее время отсутствует практика составления полного тезауруса при разработке учебной программы. Кроме того, включение того или иного понятия в тезаурус требует определения его семантического соответствия программе, процедура которого имеет значительный уровень субъективизма. Преодоление этих трудностей может быть осуществлено на основе использования полного словаря учебных программ по дисциплинам, входящим в состав стандарта содержания образования по специальности. Это позволяет автоматизировать процедуру формирования словаря, учитывая, что понятия, как правило, выступают в форме существительных. Проведенный анализ учебных программ показывает, что отношение числа релевантных учебному предмету понятий к общему числу существительных в учебных программах находится в интервале $76\pm 7\%$. Это позволяет заменить тезаурус программы словарем существительных программы.

Тогда коэффициент семантической связности двух учебных программ будет выражаться формулой

$$K_{cc} = \frac{\sum_{i=1}^{N_{c1}} \sum_{j=1}^{N_{c2}} (c_{1i} = c_{2j})}{\min(N_1 N_2)}, \quad (1)$$

где C_{1i} и C_{2i} – существительные, входящие в текст первой и второй программ.

Для любой пары дисциплин можно посчитать коэффициенты семантической связности. Рассчитав коэффициенты семантической связности учебных программ всех пар дисциплин, можно рассчитать общий коэффициент семантической связности стандарта содержания образования по специальности. В качестве показателя семантической связности стандарта содержания можно взять среднее арифметическое коэффициентов связности всех пар дисциплин. Данная методика позволяет рассчитывать

коэффициенты семантической связности произвольного набора учебных программ, в частности, общепрофессиональных дисциплин того или иного направления.

В рамках данного исследования представляет интерес расчет семантической связности не только отдельных дисциплин, входящих в ту или иную группу, но и групп дисциплин, включенных в стандарт содержания ВПО по специальности. В этом случае число возможных пар определяется по формуле $N=P_1 \times P_2$, где P_1 и P_2 - число учебных дисциплин в первой и второй группах соответственно.

Коэффициенты семантической связности позволяют:

1) на стадии конкурсного отбора стандартов содержания ВПО по специальности отдавать предпочтение тем, у которых коэффициенты семантической связности выше;

2) оценивать семантическую связность дисциплин, вводимых на уровне учебного плана (субъект РФ, вуз);

3) проектировать необходимый перечень общепрофессиональных дисциплин с учетом коэффициентов семантической связности.

Вторым основанием определения содержания, структуры и состава общепрофессиональных дисциплин является предложенный В.Е. Гавриловым блочно-модульный подход. Суть его заключается в выделении модуля профессии, т.е. единицы анализа профессии, типового элемента, «строительного кубика». При этом специалистами установлено, что в структурах разных профессий есть как повторяющиеся элементы, так и различия.

Блочно-модульный подход в формировании содержания общепрофессиональной подготовки бакалавра предполагает выделение ее в качестве блока высшего профессионального образования, наряду с предметами гуманитарного и социально-экономического, общего математического и естественнонаучного, специального циклов дисциплин, а также выделение внутри общепрофессиональной подготовки некоторой совокупности модулей, представленных, в свою очередь, набором профессионально-образовательных функций, ориентирующих в своей совокупности на решение задач общепрофессиональной подготовки.

Модуль профессии определяется как типовой элемент профессиональной деятельности, присущий ряду профессий и выделенный на основании общности профессиональных требований к человеку. Из полного набора модулей можно составить характеристику любой профессии. Задача исследования заключалась в установлении связи между объективными характеристиками деятельности бакалавра в системе "человек – техника" и требованиями профессии к человеку. Типовые элементы деятельности бакалавра, составляющие основу модулей, относятся к разным сторонам его профессиональной деятельности: к целям, условиям, орудиям труда, отдельным операциям.

Третьим основанием служит содержательно-компонентный подход, целью и задачами реализации которого является определение компонентов

знаний, составляющих содержание общепрофессиональной подготовки бакалавра.

На процесс формирования инженерных профессий, их дифференциацию и интеграцию влияют технико-технологический, политехнический, личностный факторы. В последнее время техника и технологии модернизируются постоянно, зачастую кардинальным образом. Внедрение информационных технологий, новых форм организации труда, новых видов техники и новых условий осуществления профессиональной деятельности существенным образом изменили требования к выпускнику вуза, будущему специалисту. Неустоявшийся рынок труда затрудняет прогнозирование профессиональной квалификации и детерминирует необходимость большей универсализации профессиональных функций специалистов, наличия экстрафункционального компонента, ориентированного на перспективу развития профессий. Все многообразие технологий, характеризующихся единством технологических действий, может быть дифференцировано по следующим направлениям: а) информационные технологии – получение, анализ и обработка информации; б) экологические технологии – поддержание оптимальной среды обитания; в) экономические технологии – предпринимательство и бизнес; г) производственные технологии – создание материальных ценностей; д) аграрные, земледельческие технологии – выращивание культурных растений; е) социальные технологии – стабилизация и улучшение взаимодействия людей. Выделенные виды технологий могут стать основанием для формирования групп учебных дисциплин, обеспечивающих общепрофессиональную подготовку бакалавров.

Важным фактором формирования совокупности предметов общепрофессионального цикла являются политехнические знания и умения. В профессиональной деятельности современного специалиста возрастает значение социально-технических, физико-технических, химических, биотехнических, экономических, экологических, психологических, юридических и других видов знаний. К факторам, детерминирующим необходимость политехнического образования, относятся интеллектуализация труда и производства; усложнение техники и технологий за счет наукоемких технических систем (электроники, пневматики и др.); развитие технико-технологического базиса современного производства и перемена труда, что ведет к стиранию граней профессий и становлению интегративных способов деятельности, выходящих за рамки одной профессии; универсализация технических устройств на базе новейших технологий, повышающих многопрофильность и многоцелевую совместимость орудий труда на основе комплексного учета его сложности. При этом в качестве критериев определения сложности труда в диссертации рассматриваются средства, предметы, продукты и функции труда, а также ответственность работника.

Четвертым основанием формирования необходимой совокупности предметов общепрофессионального цикла является личностный подход,

предполагающий рассмотрение общепрофессиональной подготовки как состояния базовой готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности. Готовность как состояние личности включает знания, отношения, опыт деятельности, личностные качества, необходимые для успешной деятельности в избранном виде профессионального труда.

В соответствии с этим личностный компонент содержания общепрофессиональной подготовки бакалавра включает: а) общепрофессиональную компетентность как систему знаний содержания общепрофессиональных предметов и содержания метапредмета общепрофессиональной направленности (основы производства, основы профессиональной деятельности); б) профессиональную направленность как совокупность отношений интересов и мотиваций в освоении общепрофессионального содержания избранного вида профессиональной деятельности; в) профессиональное мышление, проявляющееся на данном этапе как сформированность умений обобщать, прогнозировать, идентифицировать и распознавать образцы и продукты деятельности; моделировать, предвидеть результаты и направления развития профессиональной деятельности, выбирать варианты решений, оценивать; г) профессиональную мобильность, определяемую как совокупность знаний конъюнктуры рынка труда, содержания и условий труда по «смежным» профессиям, общие основы профессиональной деятельности; широкий политехнический, политехнологический кругозор; понимание закономерностей, принципов, роли и места избранного направления в системе профессиональных отношений, взаимосвязи с другими видами производства; умения переносить полученные знания на новые виды деятельности, выбора оптимального варианта решения, поиска новых профессиональных знаний, предвидение результатов и направления развития профессионального труда; опыта предварительной пробы сил в различных видах профессиональной деятельности.

Личностный аспект общепрофессиональной подготовки бакалавра вытекает из общепрофессиональных требований к будущему выпускнику. Выделены четыре группы требований, ориентированные на формирование: культуры профессионального мышления, профессиональную мобильность, профессиональную направленность бакалавра, общепрофессиональную компетентность (знаниевый компонент). Результатом реализации требований является высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, содержание общепрофессиональной подготовки бакалавра включает совокупность политехнических, политехнологических знаний и совокупность личностных качеств, обеспечивающих состояние его общепрофессиональной готовности. Формирование высокого уровня общепрофессиональной готовности бакалавра по существу является стратегическим направлением совершенствования общепрофессиональной подготовки.

В качестве основных направлений совершенствования выделены: инновация, прескриптивизация, технологизация. Выбор данных направлений обусловлен необходимостью решения не только теоретического обоснования проблемы совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра но и построением ее модели, разработки механизма внедрения теоретических положений в образовательную практику, а также определения организационных форм реализации нововведения.

Инновация предполагает поиск, создание продуктов инновационной деятельности, ориентированных на оптимизацию взаимодействия компонентов высшего профессионального образования первого уровня между собой с целью повышения эффективности и качества ВПО; прескриптивизация предполагает разработку механизма и путей реализации и внедрения педагогической теории в педагогическую практику; технологизация является направлением и формой совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра.

Выделенные в структуре высшего профессионального образования сущностные характеристики общепрофессиональной подготовки бакалавра позволили разработать ее модель.

Новизна представленной модели заключается в рассмотрении общепрофессиональной подготовки бакалавра как единства трех ее состояний: как процесса, как содержательного компонента и как состояния базовой готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности. В соответствии с этим модель содержит целеполагающий, содержательный, процессуальный, личностный, критериально-оценочный компоненты (рис. 2).

Компонент целеполагания является системообразующим, его содержание определяет состав и результат общепрофессиональной подготовки и включает цель высшего профессионального образования, цель учреждения высшего профессионального образования, цель общепрофессиональной подготовки как компонента высшего профессионального образования первого уровня, цели субъектов процесса общепрофессиональной подготовки.

Содержательный компонент общепрофессиональной подготовки включает содержание общепрофессиональных дисциплин и содержание метапредмета, формирующего метазнание общепрофессиональной направленности. Этот предмет представлен учебным курсом "Основы профессиональной деятельности", разработанным автором. Процессуальный компонент предполагает рассмотрение общепрофессиональной подготовки как сложного процесса, состоящего из трех подпроцессов: самостоятельной деятельности студентов по освоению содержания предметов общепрофессионального цикла и содержания метапредмета; квалифицированного профессионально-педагогического содействия самостоятельной деятельности студентов в их общепрофессиональной подготовке; управления процессом общепрофессиональной подготовки бакалавров.

Личностный компонент модели отражает состояние базовой готовности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности и включает в свой состав общепрофессиональную компетентность (знаниевый компонент), профессиональную направленность, профессиональное мышление, профессиональную мобильность.

Критериально-оценочный компонент определяет уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавров, уровень системной организации процесса общепрофессиональной подготовки, уровень эффективности профессионально-педагогического содействия формированию общепрофессиональной готовности бакалавров.

Таким образом определение сущностных характеристик общепрофессиональной подготовки бакалавра, построение модели, определение основных направлений совершенствования (инновации, прескрептизации, технологизации) позволяет разработать технологию общепрофессиональной подготовки бакалавра.

В третьей главе **"Технология общепрофессиональной подготовки бакалавра"** раскрывается процесс формирования общепрофессиональной готовности будущего выпускника в диалоге и на основе единства предметной и операциональной сторон его деятельности в обучении.

Основной идеей этой части работы, как и диссертационного исследования в целом, является положение о приоритетной роли общепрофессиональной подготовки в процессе становления бакалавра как субъекта профессиональной деятельности. Ее совершенствование позволяет решить проблему преемственности компонентов высшего профессионального образования в связи с более широкой основой политехнического образования и ее несомненным влиянием на успешность овладения специальными профессиональными знаниями.

Выделенные и обоснованные направления совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра (инновация, прескрептизация, технологизация) позволили в качестве «главного звена» определить технологизацию, которая является направлением и формой совершенствования общепрофессиональной подготовки. Технология – конечный результат прескрептизации теории и практики высшего профессионального образования.

Технология общепрофессиональной подготовки бакалавра предусматривает выделение принципов и разработку приемов оптимизации общепрофессиональной подготовки путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, а также посредством оценки применяемых методов. В диссертации последовательно рассматривается упорядоченная совокупность целей непосредственных участников профессионального образования, технологических модулей, этапов их реализации, средств (содержания, форм, методов) и достигаемого результата. Признаками системной организации технологии является определенность и сопоставимость целей участников процесса, разграничение их полномочий, координация совместной деятельности, необходимая достаточность этапов

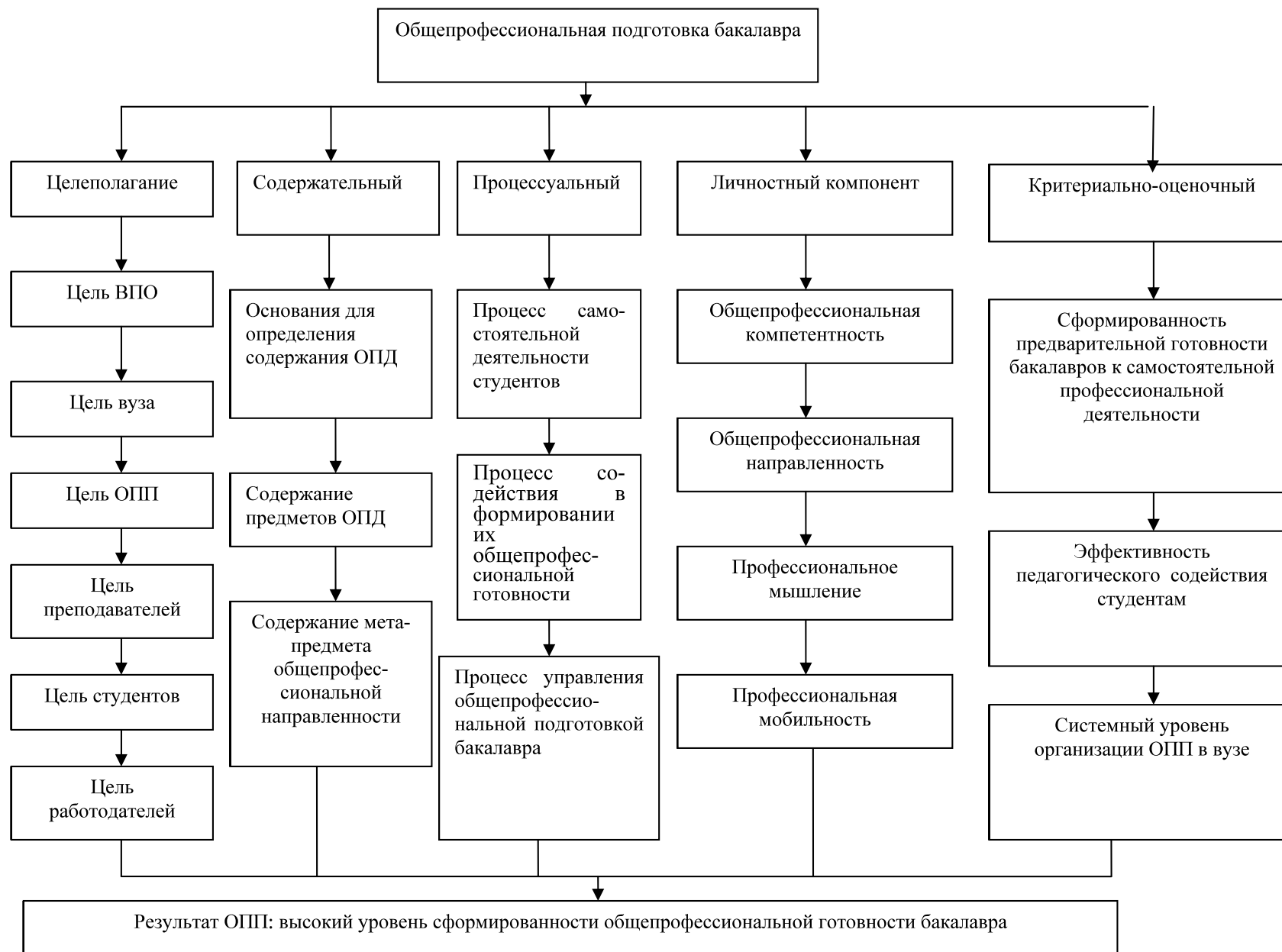


Рис. 2. Модель общепрофессиональной подготовки бакалавра

реализации модулей, интеграция средств и их направленность на достижение планируемого результата.

Разработанная технология общепрофессиональной подготовки бакалавра является формой ее системной организации и включает следующий состав: **цели** (государства, системы высшего профессионального образования, вуза, преподавателей, студентов, получаемой профессии, работодателей); **технологические модули** (формирование общепрофессиональных знаний, положительного отношения к процессу общепрофессиональной подготовки, профессионального мышления, профессиональной мобильности); **этапы** (формирование знаний основ профессиональной деятельности, содержания предметов общепрофессионального цикла; формирование интереса и мотивации, личностно значимого смысла общепрофессиональной готовности; формирование аналитических умений, умений прогнозировать профессиональную ситуацию, оценивать, идентифицировать продукт профессиональной деятельности и его качество, находить нестандартные решения и действовать в нестандартных производственных ситуациях, моделировать ситуации профессионального становления и перспективы профессиональной деятельности; формирование знаний о рынке труда, общепрофессиональных знаний и общепрофессиональных понятий, умения и навыка самообразовательной деятельности, общепрофессиональных навыков, умения самостоятельного принимать решения, умения переносить полученные знания на новые виды профессиональной деятельности); **средства:** содержание (содержание предметов общепрофессионального цикла; содержание метапредмета «Основы профессиональной деятельности»; содержание организации самостоятельной профессиональной деятельности студентов; учебные задачи на прогнозирование и моделирование профессиональных ситуаций, по оценке качества и идентификации продукта профессиональной деятельности, задачи с проблемным нестандартным содержанием, задания по проектированию и моделированию построения карьеры образовательной и профессиональной деятельности, портфолио); формы (традиционные и нетрадиционные формы организации учебного процесса: игра, семинар, практикум, контрольные задания, самостоятельная работа, конкурсы мастерства, творческие профессиональные конкурсы, разработка проектов, студенческие олимпиады с творческим профессиональным содержанием, тренинги, практические задания общепрофессионального содержания, выполнение профессиональных проб); **методы** организации учебного процесса (организации учебной деятельности; активизации самостоятельной деятельности по формированию общепрофессиональной готовности, мозгового штурма, проектов, анализа, case-study, моделирования и программирования производственных ситуаций, формирования практических действий, деловая игра, ролевые

имитационные игры); **результаты** (общепрофессиональная компетентность (знаниевый компонент), профессиональная направленность, сформированность элементов профессионального мышления, профессиональная мобильность). Интегрированным результатом является высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра.

Таким образом технология общепрофессиональной подготовки бакалавра предполагает организацию учебного процесса как гуманитарной практики, в ходе которой обеспечиваются: диалогическое взаимодействие «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – компьютер»; единство предметной и операциональной сторон учебно-познавательной деятельности студентов; построение учебно-познавательной деятельности студентов в контексте их будущей производственной деятельности; моделирование производственных и квазипроизводственных ситуаций, ориентированных на преобразование их в производственную задачу.

В четвертой главе **"Внедрение концепции общепрофессиональной подготовки бакалавра в практику вуза "** дана экспериментальная оценка эффективности технологии формирования общепрофессиональной готовности будущих выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности, в рамках которой были реализованы сущностные характеристики и новая модель общепрофессиональной подготовки бакалавра.

Средства оценивания эффективности технологии общепрофессиональной подготовки были ориентированы на обнаружение единства предметной и операциональной ее составляющих. С этой целью использовались индикаторы компетентности, предложенные М.М. Шалашовой и модифицированные автором применительно к проблеме исследования:

- составление портфолио студентов;
- подготовка и публичная защита курсовых работ с четко выраженной производственной проблематикой;
- введение в практику профессионального образования интегративного курса "Основы профессиональной деятельности";
- использование кейс-измерителей, включающих совокупность ситуационных (приближенных к реальности) моделей.

В качестве индикаторов совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавров были использованы задания практикоориентированной направленности. Они формулировались как межпредметные задания, содержание которых отражает возможные проблемы, возникающие в профессиональной деятельности (целостное описание, например, технического объекта или технологического процесса требовало анализа принципа действия, функциональных, морфологических, технологических, экономических, экологических, эргономических характеристик этих объектов).

Анализ доэкспериментальной ситуации решения проблемы общепрофессиональной подготовки бакалавров выявил следующее:

1. Отсутствие теоретико-методологического обоснования общепрофессиональной подготовки как составной части процесса высшего профессионального образования первого уровня, его содержательного компонента и состояния предварительной базовой готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

2. Несформированность у преподавателей и студентов целостного представления о цели, содержании и результате общепрофессиональной подготовки.

3. Отсутствие научно обоснованного основания определения цели, содержания, результата подготовки по предметам общепрофессиональных дисциплин, которое приводит к произвольному формированию номенклатуры предметов общепрофессиональной направленности и состава требований к общепрофессиональной подготовке бакалавров как по отдельным направлениям профессионального образования, так и в системе высшего образования в целом.

4. Имеющийся перечень общепрофессиональных дисциплин и совокупный состав общепрофессиональных требований не ориентированы на достижение интегрального результата – высокого уровня общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

Для проверки эффективности технологии формирования общепрофессиональной готовности будущих выпускников был выработан ряд критериев (общепрофессиональная компетентность (*знаниевый компонент*), профессиональная направленность, мышление, мобильность) и соответствующие им показатели. Содержательная база формировалась на основе модели общепрофессиональной подготовки бакалавра и результативно-оценочного компонента формирования общепрофессиональной готовности. Критерии и показатели ранжировались по уровням (высокий, достаточно высокий, средний, низкий) на основе метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали преподаватели, представители деканатов, ректората, специалисты производства, работодатели. С целью использования математического аппарата для статистического анализа получаемой педагогической информации необходим перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты. Для осуществления данной операции необходимо эмпирические индикаторы (показатели) каждого критерия отобразить в количественном эквиваленте с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам). Были выведены следующие количественные показатели: 5 баллов – высокий уровень сформированности показателя, 4 балла – достаточно высокий уровень сформированности показателя, 3 балла – средний уровень сформированности показателя, 2 балла – низкий уровень

сформированности показателя.

Следующая задача – выбор статистических критериев и показателей оценки результатов эксперимента. Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы. Самооценка уровня сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра определялась методом анкетирования. Была разработана анкета определения общепрофессиональной готовности студентов вуза, с помощью которой давалась количественная оценка уровня ее сформированности.

Чтобы проследить динамику процесса формирования общепрофессиональной готовности студентов в ходе опытно-экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов:

1. Средний балл, отражающий количественную оценку уровней сформированности общепрофессиональной готовности и ее компонентов, вычислялся по формуле:

$$a_1 = \bar{x} = \sum_{i=1}^n x_i \cdot P_i, \quad (2)$$

где x_i – базовые оценки, $x_i = 1, 2, 3, 4, 5$, P_i – эмпирические вероятности;

$$P_i = \frac{n_i}{n}, \quad (3)$$

где n_i – встречаемость числа ответов в рассматриваемой группе; n – общее число ответов.

2. Среднеквадратичное отклонение $\sigma(x)$ вычислялось по формуле:

$$\sigma(x) = \sqrt{D(x)} \quad (4)$$

$$D(x) = \sum_{i=1}^n (x - a_1)^2 \cdot P_i \quad (5)$$

где $D(x)$ – дисперсия.

3. Центральные и начальные моменты до четвертого порядка включительно вычислялись по формулам:

$$\alpha^k = \sum x_i^k \cdot P_i \quad (6)$$

$k=1, 2, 3, 4$

$$m_k = \sum_{i=1}^n (x_i - a_1)^k \cdot P_i \quad (7)$$

$k=3, 4$

4. Для характеристики выборочного среднего значения признака $\bar{x}_{cp}$ принимается, что в каждой группе x распределена по нормальному закону и среднеквадратичная ошибка $\sigma_{\bar{x}}$ или σ_{a1} имеет вид:

$$\sigma_{a1} = \frac{\sigma_x}{\sqrt{n}} \quad (8)$$

Данная характеристика σ_{a1} принималась для расчета границ (нижней и верхней), в которых лежит среднее значение a_1 при заданной доверительной вероятности $\gamma=0,9$.

Тогда нижняя граница определяется как

$$a_1 - 1,6456\sigma_{a1}; \text{ верхняя } a + 1,645\sigma_{a1}$$

Выбор достаточного низкого уровня доверительной вероятности - $\gamma=0,9$, или согласие на то, что среднее значение a_1 в 90% окажется в данном интервале, диктуется большим влиянием субъективного человеческого фактора при проставлении ответов.

Нахождение границ, в которых лежит среднее значение (средний балл) очень важно, так как при небольших абсолютных изменениях среднего значения a_1 до и после внедрения технологии формирования общепрофессиональной готовности есть угроза совмещения средних значений в общем интервале ошибок.

Непересечение данных интервалов говорит о том, что различие этих средних значений значимо и его можно рассматривать в виде критериев эффективности внедрения технологии формирования общепрофессиональной готовности. Для характеристики эффективности вводились следующие величины:

$$\Delta_a = a_{1\text{после}} - a_{1\text{до}} - \text{абсолютное приращение};$$

$$\delta_a = \frac{\Delta a_{1\text{после}}}{a_{1\text{до}}} \cdot 100\% - \text{относительное приращение}.$$

Если $\Delta a > 0$ и $\delta_a > 8\%$, принятая методика считается удовлетворительно эффективной;

если $\Delta a > 0$ и $\delta_a < 8\%$ - неэффективной.

На констатирующем этапе эксперимента по итогам нулевого среза 27,92% опрошенных студентов КГТЭИ отнесли свой уровень к среднему уровню сформированности общепрофессиональной готовности и 5,44% - к уровню ниже среднего. В Омском экономическом институте были получены следующие данные: средний уровень сформированности общепрофессиональной готовности студентов составил 32,8%, ниже среднего – 3,13%. В С.-Петербургском торгово-экономическом институте данные показатели составили 28,8 и 3,83 % соответственно.

Полученные данные позволили сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию общепрофессиональной готовности в учреждениях высшего профессионального образования. Эта работа осуществлялась в рамках формирующей части эксперимента в несколько этапов. Ее содержанием явилась деятельность по реализации разработанной технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной

деятельности.

Первым этапом внедрения стало выявление определенности и сопоставимости целей внедряемой технологии, предметов общепрофессиональных дисциплин, целей профессионального образования вуза, целей специального компонента высшего профессионального образования, а также результатов, достигаемых в ходе реализации разработанной технологии и совокупного состава требований по общепрофессиональным дисциплинам.

Содержанием второго этапа стала деятельность по распределению образовательных задач между общепрофессиональным и специальными компонентами высшего профессионального образования, предметами общепрофессиональных дисциплин в достижении интегрального результата – высокого уровня общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

Третий этап включал деятельность по реализации оснований в выявлению содержания общепрофессиональной подготовки и необходимого совокупного перечня общепрофессиональных дисциплин в соответствии с целями и достигнутыми результатами. Реализация семантико-топологического, блочно-модульного, содержательно-компонентного, личностного подходов позволила выделить в качестве структурных компонентов общепрофессиональной подготовки когнитивный, мотивационный, деятельностный, результативный, а также выявить необходимый состав общепрофессиональных дисциплин, ориентированных на формирование общепрофессиональной компетентности (знаниевый компонент), профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональной мобильности, что позволило вывести усвоение содержания общепрофессиональных дисциплин на первый уровень их интериоризации.

На четвертом этапе решалась задача формирования у студентов метазнаний общепрофессиональной направленности, что позволяло вывести усвоение знаний общепрофессиональной подготовки на второй уровень интериоризации. Для решения данной задачи был введен и разработан метапредмет «Основы профессиональной деятельности», позволяющий формировать систему общепрофессиональных знаний, целостное представление о труде, профессиональной деятельности и профессиональном самоопределении личности, способствовать формированию высокого уровня общепрофессиональной готовности, являться содержательным ядром междисциплинарной интеграции общепрофессиональных дисциплин.

Пятый этап включал в себя деятельность по формированию интегративной целостности средств. В качестве комплексного средства совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавров выступала технология формирования их общепрофессиональной готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, а также

содержание, формы, методы, дидактические, информационные, технологические средства процесса высшего профессионального образования в вузе, используемые при изучении общепрофессиональных дисциплин и метакурса «Основы профессиональной деятельности».

Шестой этап носил оценочно-коррекционный характер и включал оценку эффективности деятельности по внедрению технологии в образовательную практику вуза. Критериальной оценке подвергалась деятельность по формированию общепрофессиональной готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, управлению этим процессом и самостоятельная деятельность студентов вуза по своему общепрофессиональному самоопределению.

Седьмой этап включал деятельность по ресурсному обеспечению процесса технологизации. В ходе его осуществления было достигнуто нормативно-правовое, научно-методическое, информационное, организационное, кадровое, финансовое, материальное (дидактическое, техническое, технологическое), мотивационное обеспечение.

Восьмой этап был связан с итоговой оценкой результатов экспериментальной работы по внедрению технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности.

Внедрение технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров в рамках модельного комплекса осуществлялось на базе факультета технологии общественного питания Красноярского государственного торгово-экономического института (КГТЭИ). В констатирующем этапе эксперимента участвовали студенты Омского экономического института и Санкт-Петербургского торгово-экономического института.

Полученные в вузах однопрофильной направленности результаты сформированности общепрофессиональной готовности студентов являются фоновыми, контрольными. Результаты высокого уровня сформированности общепрофессиональной готовности студентов и отдельных критериев представлены на рис 3.

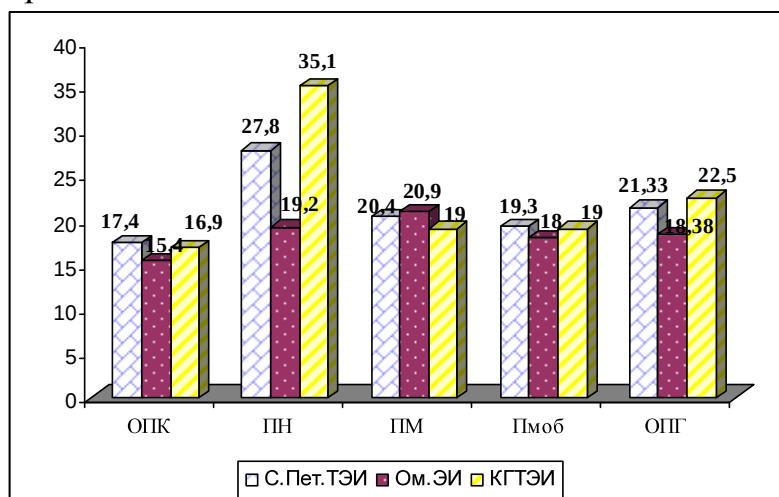


Рис. 3. Результаты сформированности высокого уровня общепрофессиональной готовности студентов («0» срез):

ОПК – общепрофессиональная компетентность (знаниевый компонент);

ПН – профессиональная направленность;

ПМ – профессиональная мобильность;

ОПГ – общепрофессиональная готовность.

Сравнительный анализ результатов высокого уровня сформированности общепрофессиональной готовности бакалавров представлен на рис. 4.

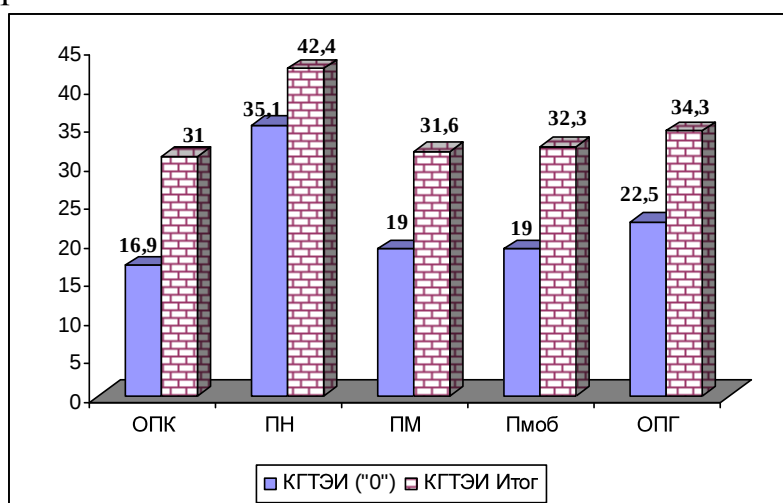


Рис. 4. Сравнительный анализ высокого уровня сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра.

Данные, подтверждающие эффективность внедрения технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавра, приведены в таблице 1.

Таблица 1
Эффективность внедрения технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавра

Компоненты	$\bar{a}_1$ средний балл нулевого среза	$\bar{a}_2$ средний балл итогового среза	$\Delta = \bar{a}_2 - \bar{a}_1$	относительное $\frac{\Delta}{a_1} \cdot 100\%$
А	1	2	3	4
Общепрофессиональная компетентность	3,723	4,041	0,318	8,52
Общепрофессиональная направленность	4,067	4,31	0,243	6,0
Профессиональное мышление	3,805	4,116	0,311	8,17

Профессиональная мобильность	3,721	4,114	0,423	11,37
Общепрофессиональная готовность	3,829	4,152	0,323	8,5

На основе полученных данных автор констатирует положительную динамику в результатах формирования общепрофессиональной готовности бакалавров, как отдельных ее компонентов, так и в целом. Высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавров увеличился с 3,8 до 4,2 баллов, что говорит о переходе студентов на качественно новый уровень сформированности общепрофессиональной готовности. Высокий уровень сформированности общепрофессиональной компетентности (знаниевый компонент), профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональной мобильности возросли соответственно на 14,1; 7,3; 12,6; 13,3 %. Высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности по сравнению с начальным этапом эксперимента вырос на 11,8% и составил 34,3%.

Таким образом, экспериментальная проверка эффективности технологии формирования общепрофессиональной готовности бакалавров показала ее продуктивность.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие **общие выводы**:

1. Модернизация высшего профессионального образования в России, повышение его эффективности и качества детерминирует поиск путей и средств адекватного решения этой государственной и научной проблемы. Актуализация поиска путей ее решения в конце XX - начале XXI века связана с процессами глобализации, создания единого образовательного пространства, с пониманием роли и места образования в цивилизации и культуре. Переход высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки (бакалавриат и магистратура), разработка Федеральных образовательных стандартов ВПО третьего поколения, реализация национального проекта "Образование" и др. свидетельствуют о насущности проблемы повышения эффективности и качества высшего профессионального образования. Эти меры, однако, являются внешними по отношению к конкретной образовательной практике, основу которой составляет взаимодействие "преподаватель-студент-содержание ВПО".

2. Педагогика высшей школы ориентирована на поиск условий профессионального становления выпускника. Одним из таких перспективных направлений является совершенствование общепрофессиональной подготовки бакалавров. Это направление находится в русле современных тенденций развития образования (непрерывность, фундаментализация, информатизация, гуманитаризация) и определяется возрастающей ролью общепрофессиональной подготовки,

лежащей в основе политехнической адаптационной готовности выпускника вуза.

3. Общепрофессиональная подготовка бакалавра рассматривается в диссертации как диверсифицированный опыт профессиональной деятельности в системе "человек – техника". Общепрофессиональная подготовка – порождение и базовое условие практики ВПО, многомерный феномен, одновременно являющийся: а) особым образом организованной структурой и компонентом системы ВПО; б) процессом формирования предварительной готовности будущего выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности. В этом процессе общепрофессиональная подготовка занимает структурное место цели, результата; в) личностным качеством бакалавра, основанием его профессиональной компетентности.

4. К составляющим высшего профессионального образования (общекультурной и специальной подготовке) общепрофессиональная подготовка находится не в отношении оппозиции, а в отношении взаимодополнительности. Общекультурная подготовка определяет направление и идейную доминанту общепрофессиональной подготовки, которая, в свою очередь, как "единство многообразного" выступает по отношению к специальной подготовке.

Содержание общепрофессиональной подготовки бакалавра разворачивается при изучении общетехнических дисциплин, объединенных семантико-топологическим, блочно-модульным, содержательно-компонентным подходами. Их синтез позволяет определить тезаурус общепрофессиональных понятий, семиотическую связность отдельных дисциплин, включенных в стандарт содержания ВПО по направлению подготовки. Опыт интеграции этих подходов отражен в разработанном автором курсе "Основы профессиональной деятельности".

5. Профессиональная деятельность бакалавра представляет собой непрерывный ряд решения технических, технологических, экономических и других задач. Эти производственные задачи ему даны, но не заданы. Компетентный специалист должен их обнаружить, вычленить из наличной производственной ситуации, доопределить, сформулировать задачу как цель, данную в определенных условиях, построить модель решения.

6. Технология общепрофессиональной подготовки бакалавра предполагает организацию процесса профессионального образования как гуманитарной практики, в ходе которой обеспечиваются:

а) диалогическое взаимодействие "преподаватель–студент", "студент–студент", "студент–учебник", "студент–компьютер";

б) единство предметной и операциональной сторон учебно-познавательной деятельности;

в) построение учебно-познавательной деятельности в контексте будущей производственной деятельности;

г) моделирование производственных и квазипроизводственных ситуаций, ориентированное на преобразование их в производственную

задачу.

7. Разработанная технология общепрофессиональной подготовки бакалавра отвечает целям современной высшей школы, формирующей целостное видение выпускником профессиональных задач. Поэтому задачи в предложенной технологии образуют системы, требующие владения общепрофессиональными процедурами моделирования и обнаружения в квазипроизводственной ситуации предмета собственной деятельности. Профессиональная задача – это модель реальной производственной ситуации, созданная специалистом, которая представляет для него трудность и в решении которой он не только обнаруживает предметное содержание, но и осуществляет ценности и смыслы.

Реализация в опытно-экспериментальной работе технологии общепрофессиональной подготовки бакалавра показала более высокий по сравнению с традиционным обучением образовательный эффект за счет того, что:

- студентам предъявлялись описания типичных производственных ситуаций, в ходе анализа которых осуществлялись рефлексирование границ ситуации, постановка множества вопросов, детализирующих ситуацию, осознание собственных и заданных преподавателем целей;

- на этапе разработки, конструирования задачи студент приобретает профессиональные навыки моделирования наличной ситуации, приобщаясь тем самым к моделированию как универсальному способу освоения действительности;

- студенту предоставлялась возможно более полная самостоятельность в выборе средств и методов решения задач, стимулировалось использование компьютера на всех этапах работы с задачами;

- диалог непосредственных участников выступил не как фрагмент учебного занятия, не как педагогический прием, но как основание, на котором разворачивался процесс общепрофессиональной подготовки бакалавра.

В условиях ориентации на овладение общепрофессиональными умениями будущий выпускник приобретает профессиональные и личностно значимые качества; его учебная деятельность носит квазипроизводственный характер; процесс разработки, конструирования задач самим студентом становится моментом и условием его профессионального и личностного развития. Смещение акцента в высшем профессиональном образовании на общепрофессиональную подготовку бакалавра оказалось продуктивным: сократился адаптационный период выпускников вуза на производстве, проявилось умение самостоятельно ставить и решать разнообразные задачи, видеть их в различных ситуациях, моделировать, выдвигать альтернативные решения, использовать компьютер как инструмент производственной деятельности.

Проведенное на базе ряда вузов (Красноярск, Омск, Санкт-Петербург) экспериментальное исследование проблемы подтвердило эффективность технологических решений, разработанных на основе концепции общепрофессиональной подготовки бакалавра.

В то же время многомерный характер проблемы требует дальнейшего научного обоснования общей теории высшего образования как компонента и подсистемы непрерывного образования, как самостоятельно развивающейся системы профессионального образования. Необходимо определение условий преемственности бакалавриата и магистратуры в системе высшего профессионального образования, в том числе в плане подготовки выпускников высшей школы к самостоятельной профессиональной деятельности, к самоопределению в динамичных социально-экономических условиях.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

Монографии

1. Камоза Т. Л. Общепрофессиональная подготовка студентов вуза: монография / Т. Л. Камоза. – Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2006. – 204 с.
2. Камоза Т. Л. Технологические и экспериментальные аспекты совершенствования общепрофессиональной подготовки студентов вуза : монография / Т. Л. Камоза. – Томск : Твердыня, 2007. - 217с.

Учебные и методические издания

3. Камоза Т. Л. Частотный словарь языковых и неязыковых знаков (на базе текстов вузовских учебников). В. 4 т. Т.4. Общетеchnические специальности / Ю. Л. Александров, В. П. Клочков, Т. Л. Камоза; Краснояр. гос. торг.-экон. ин-т. – Красноярск, КГТЭИ, 2004. – 736 с.
4. Камоза Т. Л. Формирование общепрофессиональной подготовки студентов вуза : учеб. пособие для преподавателей торгово-экономических вузов / Т. Л. Камоза. – Красноярск, 2005. - 117с.
5. Камоза Т. Л. Методические материалы по технологизации общетеchnической подготовки студентов торгово-экономического вуза: сборник / Т. Л. Камоза. – Красноярск : КГТЭИ, 2003. - 41 с.
6. Камоза Т. Л. Тесты и анкеты для измерения уровня технологизации образовательного процесса в вузе : сборник / Т. Л. Камоза. – Красноярск : КГТЭИ, 2003. - 21 с.
7. Камоза Т. Л. Формирование профессионализма у студентов вуза в процессе их общепрофессиональной подготовки: методические рекомендации в помощь преподавателям вуза / Т. Л. Камоза. - Красноярск: КГТЭИ, 2001. - 20 с.
8. Методические рекомендации по курсу «Основы профессиональной деятельности» / сост. Т. Л. Камоза. – Красноярск : КГТЭИ, 2004. - 16 с.
9. Программа учебного курса «Основы профессиональной

деятельности» / сост. Т. Л. Камоза. – Красноярск : КГТЭИ, 2003.-28 с.

Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК

10. Камоза Т.Л. Технология профессионального образования в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько, Т. Л. Камоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 4. - С. 69-84.

11. Камоза Т. Л. К проблеме многофакторной детерминации психического здоровья человека в современных условиях его жизнедеятельности / Т. Л. Камоза, Н. А. Донченко, И. В. Кротова // Сибирский психологический журнал. – 2007. - № 25. – С. 222-224.

12. Камоза Т. Л. Метод визуализации в системе инновационного обучения / Т. Л. Камоза, И. В. Кротова, Н. А. Донченко // Высшее образование в России. – 2008. - № 4. – С. 165-167.

13. Камоза Т.Л. Взаимосвязь предметной и операциональной сторон общепрофессиональной подготовки / Ю. В. Сенько, Т. Л. Камоза // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - № 7. – С. 109-123.

14. Камоза Т. Л. Реализация общедидактических принципов в процессе инновационного обучения / Т. Л. Камоза, Н. А. Донченко, И. В. Кротова // Образование и общество. – 2008. - № 5(52). – С. 71-76.

15. Камоза Т. Л. Общепрофессиональная подготовка в структуре учебной деятельности будущего инженера / Ю. В. Сенько, Т. Л. Камоза // Мир науки, культуры, образования. – 2009. - № 1 (13). – С. 110-113.

16. Камоза Т.Л. Диалог в общепрофессиональной подготовке студентов вуза / Ю. В. Сенько, Т. Л. Камоза // Известия ВГПУ. – 2008. – № 6 (30). – С. 94-98.

17. Камоза Т.Л. Анализ состояния общепрофессиональной готовности студентов вуза / Т.Л. Камоза // Вестник ЧитГУ. – 2009. – № 2 (53). – С. 62-69.

Публикации в статьях и сборниках тезисов

18. Камоза Т.Л. Анализ возможностей феномена бессознательного в образовательном процессе / В. П. Ключков, Т. Л. Камоза, И. В. Кротова, Н. А. Донченко // Гуманитарный вектор. - 2008. - № 1 (13). – С. 60-69.

19. Камоза Т.Л. Диагностика психологического климата студенческой группы // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб. статей / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 270-280.

20. Камоза Т.Л. Изучение возможностей психологической методики для анализа совместимости учебных текстов / Т.Л. Камоза // Экономика, психология, бизнес. – 2003. -№ 1.- С.160-165.

21. Камоза Т.Л. Изучение категории «Текстовая совместимость» // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 171-190.

22. Камоза Т.Л. Изменение частных характеристик учебного текста / Т.Л. Камоза // Экономика, психология, бизнес. – 2004. - № 3. – С. 141-143.

23. Камоза Т. Л. Методологические аспекты изучения наглядности учебной литературы / Т.Л. Камоза, В. П. Клочков, И. В. Кротова // Экономика, психология, бизнес. - 2007. - № 14-15. – С. 11-29.

24. Камоза Т.Л. Компьютерная модель программы расчета фоносемантических коэффициентов текста // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003.– С.20-61.

25. Камоза Т.Л. Некоторые проблемы учебной деятельности студенческой группы (психологический аспект) // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т.Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. - С. 216-223.

26. Камоза Т.Л. Обоснование введения категорий текстовой совместимости / Т.Л. Камоза // Экономика, психология, бизнес. — 2003. - № 1. — С.60-72.

27. Камоза Т.Л. Психолингвистическая методика анализа совместимости учебных текстов // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 210- 216.

28. Камоза Т.Л. Проблемы неосознанной сферы психики / Т.Л. Камоза // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии : материалы международной научно-практической конференции, 10-20 февраля 2004 г. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – С. 16-27.

29. Камоза Т.Л. Совместимость технологических связей в учебных текстах // Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – С.5-20.

30. Камоза Т.Л. Субсенсорное восприятие при переработке студентами текстовой информации / Т.Л. Камоза // Экономика, психология, бизнес. – 2004. - № 3.- С. 129-133.

31. Камоза Т.Л. Технологические принципы психологического здоровья и научной деятельности студентов / Т.Л. Камоза // Организационные и экономические условия учебной и научно-исследовательской работы студентов - технического творчества молодежи : сб. материалов регионального семинара-совещания. - Красноярск, 2003.

32. Камоза Т.Л. Факторы психического здоровья студентов. Актуальные вопросы анализа объектов многомерной сложности : сб.ст. / сост. Т. Л. Камоза. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 95-113.

33. Kamoza T.L. Gender problems in higher education / V.H. Klochkov, E. J. Martinova, P. D. Kosinskiy, T. L. Kamoza // Scientific notes. - 2005. - № 1. – P. 16-23.

34. Kamoza T. L. The formation technology of university common professional willingness / T. L. Kamoza // Scientific notes. – 2007-2008. - № 6-7. - P. 130-134.

35. Kamoza T. L. Some aspects of Higher Professional Education Humanitarization / T. L. Kamoza // Scientific notes. - 2007. - № 5. – P. 99-102.

36. Kamoza T. L. Psycholinguistic methodic of studying materials compatibility analysis / T. L. Kamoza // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 33-36.
37. Kamoza T. L. Some problems of educational activity of student's group (psychological aspect) / T. L. Kamoza, A. J. Makarov, L. N. Yarovataya // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 36-39.
38. Kamoza T. L. Factors of mental health of students / T. L. Kamoza, V. P. Klochkov, L. N. Yarovataya // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 40-50.
39. Kamoza T. L. Compatibility of topological connexions in educational texts / T. L. Kamoza, V. P. Klochkov, M. V. Glotova // Scientific notes. - 2005. - №3. – P. 50-59.
40. Kamoza T. L. Diagnostics of psychological climate in a students' group / T. L. Kamoza, V. P. Klochkov, T. N. Yamskikh // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 72-78.
41. Kamoza T. L. The computer model of the calculation of program of phonosemantic factors of the text / T. L. Kamoza, V. P. Klochkov, S.V. Klochkov // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 90-126.
42. Kamoza T.L. L'étude de la categorie «la compatibilite de texte» / V. P. Klochkov, A. J. Makarov, G. J. Tsukanova, T. L. Kamoza // Scientific notes. - 2005. - № 3. – P. 59 -72.