

науке и инженерных специальностях. Автором подчеркивается институциональная роль профессий в процессе формирования монополии на рынке труда, основанной на профессиональной компетентности, коллегиальности, ответственности. Оппонирующая ему точка зрения прозвучала в докладе Э. Эрикссена (Норвегия) о противоречивой роли профессиональной экспертизы в контексте демократических основ гражданского общества [2].

Представляет интерес подход, использованный в лекции профессора М. Сакса (Великобритания) «Вызовы к профессионализму: профессиональный зоопарк», при описании модусов управления профессиями как привилегированными занятиями на примере сферы здравоохранения: переосмысление отношений между профессиями, государством и гражданами и их регулирование рассматривалось через развитие аналогии с устройством и регулированием в зверинце. Эта аналогия исходит из неовеберовской перспективы, в которой профессии рассматриваются как привилегированные группы в сфере занятости, преследующие порой «хищнические» интересы на рынке труда.

Особый интерес представляют современные тенденции управления в сфере профессионализма. Так, в докладе Дж. Эветса (Великобритания) были эксплицированы новые черты профессионализма: управленческие принципы, обосновывающие власть (в отличие от отношений, основанных на профессиональном авторитете); административное управление/менеджмент; планируемые контрольные цифры и индикаторы их выполнения (теснящие свободу действий профессионалов в сложных ситуациях), стандартизация работы и финансовый контроль, конкуренция в индивидуалистическом духе, контроль приоритетов со стороны организации. По мнению автора, именно достижение баланса между этими тенденциями и традиционными ценностями представляется важнейшей задачей современной теории и практики.

Исследования в рассматриваемом проблемном поле представляют практический интерес в контексте интеграции разработанных на их основе практических рекомендаций в образовательную среду отечественной высшей школы, с целью ее ориентации на подготовку конкурентоспособных, креативных, мобильных профессионалов. В то же время необходимо не только внедрение новых форм и методов обучения, апробированных в западной системе, но и развитие лучших черт национальной системы образования, в частности, ее духовной содержательности, ориентированности на богатое историческое прошлое, ментальные ценности. Приоритет не только интеллектуального, но и духовного позволит реально готовить квалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компе-

тентности и мобильности, потребностью в перманентом образовании и самообразовании [1].

Список литературы

1. Доника А.Д. Современные проблемы профессионального образования / А.Д. Доника, Д.Д. Доника // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 77-78.
2. Попова И.П. Профессии и профессионализм в международной дискуссии // Социологические дискуссии. – 2009. – № 8 – С. 52-57.

**ЛОГИКО-СМЫСЛОВАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ
В ШКОЛЕ**

Качалова Л.П., Качалова А.В.

Шадринский государственный педагогический институт, Шадринск, e-mail: Lada7.54@mail.ru

К исследованию процесса формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе мы подходим как к изучению определенной педагогической системы, что предполагает выделение ее компонентов и структуры, а также установление сил и факторов, обеспечивающих целостность и относительную самостоятельность данной системы. Рассматривая вопрос о структуре процесса формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе, мы исходим из того, что единственный путь решения этой задачи – подход, как отмечает М.С. Каган, к изучаемой системе как части метасистемы, то есть извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует [1, С. 24]. Система «процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе» встраивается в метасистему «образовательный процесс».

Процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы рассматриваем как социальную, динамичную и открытую систему, поскольку она характеризуется не только наличием связей между образующими ее элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, социумом, во взаимодействии, с которыми система и проявляет свою целостность, являясь при этом ведущим компонентом взаимодействия.

Формирование познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе невозможно вне целенаправленной деятельности, что заставляет нас обращаться к личностно-деятельностному подходу (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельность является формой проявления личности, социальной мобилизации, порожаемой потребностями и направленной на познание и преобразование жизнедеятельности [3, С. 22-23]. Личностно-деятельностный подход неразрывно связан со структурой личности и в нем учиты-

вается развитие структурных компонентов личности. Такой подход предполагает, что в центре процесса формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе находится сам старший дошкольник – его мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации, то есть ребенок как личность.

Герменевтический подход ориентирован на постижение реальности через рефлексивное осмысление и затрагивает интересы всех участников образовательного процесса и проявляет себя на разных уровнях от социального до конкретного методического приема (М.И. Ситникова). Интерпретация идей герменевтического подхода дает нам возможность уточнить сущность понятия познавательная готовность детей к обучению в школе, индивидуальная траектория, содержание и структуры их. В нашем исследовании герменевтический подход позволяет: создать открытую, вариативную и культурно-насыщенную, диалогическую систему ценностей относительно формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на основе конструирования индивидуальной траектории; реализовать ценностные аспекты процесса формирования познавательной готовности к обучению в школе и построить индивидуальную траекторию для усвоения компонентов познавательной готовности.

В процессе формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы выделяем следующие направления (векторы), которые отражают процессуальность реализации логико-смысловой модели и «вписываются» в объединение «блок»:

Блок целевой связан с мотивационно-целевым направлением и устанавливает цель, определяет назначение модели, содержание и структурные связи ее компонентов. Функции целевого блока заключаются в установлении полноценных результатов образования и оценивания направления и уровня сформированности компонентов познавательной готовности детей к обучению в школе. Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей мотивационно-целевого направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель** – становление у старших дошкольников положительной мотивации к обучению в школе, их позитивного отношения к познавательной деятельности, направленной на усвоение компонентов познавательной готовности к обучению в школе. **Содержание:**

1) диагностика исходного уровня познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе;

2) актуализация потребности старших дошкольников к познанию окружающей действительности.

Содержательный блок связан с содержательно-деятельностным направлением и включает проектирование и структурирование содержания процесса формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на основе конструирования индивидуальной траектории в сочетании с коллективными формами деятельности. Содержательный блок выполняет несколько функций: определение состава и перечня компонентов, обеспечивающих познавательную готовность к обучению в школе, проектирование содержания, конструирование индивидуальной траектории посредством реализации комплекса занятий, в составе которых акцентируется индивидуальная работа с детьми по формированию их познавательной готовности к обучению в школе.

Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей содержательно-деятельностного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель:** развитие компонентов познавательной готовности к обучению в школе и включение старших дошкольников в познавательную деятельность.

Содержание:

1) формирование познавательной готовности;

2) интериоризация и применение детьми полученных знаний, умений и опыта в деятельности;

3) приобретение детьми опыта мыслительных действий.

Диагностический блок связан с результативно-оценочным направлением предполагает обеспечение качества и своевременности диагностики, что позволяет определить отклонения в развитии дошкольников и замедление темпа индивидуальной сформированности познавательной готовности к обучению в школе. Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей результативно-оценочного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель:** оценка состояния познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Содержание:

1) сопоставление полученных данных с первоначальными, определение эффективности логико-смысловой модели.

Процесс формирования познавательной готовности детей к обучению в школе, протекающий в рамках разработанной нами модели можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между участниками процесса. Равноправными субъектами при этом выступают: дошкольник, его индивидуальные возможности, педагог, родители.

Список литературы

1. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
2. Коломийченко Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2008.
3. Рындак В.Г. Методологические основы образования: учебное пособие к спецкурсу. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

ПРОБЛЕМЫ УЧАСТИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕДУРЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Космынин А.В., Смирнов А.В.

*ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре
государственный технический университет»,
Комсомольск-на-Амуре, e-mail: faks@knastu.ru*

Словосочетание «качество образования» в начале 90-х годов XX века впервые в России появилось в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 и 1996 гг.), в статье о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных практик такого контроля, инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме [1].

Сегодня проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке. Для успешного решения этой проблемы просто необходимо научиться оценивать, и оценивать корректно, качество образования.

Процедура оценки качества многогранна. Некоторые стороны этой процедуры освещены достаточно полно и применяются давно в системе образования (оценка информационных ресурсов, материально-технической базы, обеспеченности кадровым потенциалом и т.п.). Но есть и определенные стороны, которые слабо представлены в методических разработках, рекомендациях и других материалах по оценке качества образования. Речь идет о привлечении к оценке качества работодателей.

В государственных образовательных стандартах второго поколения не представлены указания относительно учета мнения работодателей по оценке качества образования. Хотя участие представителей работодателей в организации и проведении практик, работе государственных экзаменационных и аттестационных комиссий можно считать одной из форм оценки качества подготовки.

В федеральных государственных образовательных стандартах вопросам оценки качества образования посвящен отдельный раздел. При этом один из пунктов говорит, что «обучающимся, представителям работодателей должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного про-

цесса в целом, а также работы отдельных преподавателей». И это очень важно, так как вопрос «оторванности» системы образования от реального производства назрел уже давно.

В данной работе приведен обзор материалов, рассматривающих вопросы привлечения работодателей к оценке качества образования, с последующим обобщением и выводами.

Так мнение работодателей следует учесть [2]:

- при формировании профессиональных компетенций, на основе которых разрабатываются профессиональные стандарты;
- при разработке государственных образовательных стандартов на основе профессиональных стандартов;
- при реализации государственных образовательных стандартов, направленных на получение обозначенных профессиональных компетенций;
- при определении степени сформированности профессиональных компетенций в рамках выбранной специальности.

Помимо разработки компетенций важную роль в сотрудничестве с работодателями играет организация производственной практики и стажировок, совместные разработка учебных программ и руководство написанием курсовых и дипломных работ на всех стадиях подготовки молодых специалистов [2].

В РосНОУ предлагают следующее взаимодействие с работодателями. Основная образовательная программа (ООП), прежде всего учебный план, проходит согласование с работодателями. Практики, представители предприятий, организаций, других структур привлекаются к экспертизе учебных планов и ООП еще на этапе их разработки, включаются в состав рабочих групп по разработке ООП. Идеальный вариант, когда представители работодателей участвуют в учебном процессе университета, проводят учебные занятия, участвуют в работе аттестационных и экзаменационных комиссий. Таким образом, осуществляется постоянный контроль над разработкой учебного плана, составлением и содержанием образовательных программ [3].

Автор работы [4] считает, что наиболее адекватная, разносторонняя оценка работодателями качества профессионального образования может быть дана только после того, как выпускник вуза сможет проявить себя на практике, на рабочем месте у конкретного работодателя, так как только тогда можно выявить, например, насколько сформированы такие общекультурные компетенции, как готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность; способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранить-