

ровано 42 региональных центра дистанционного обучения учителей (охват — 50% субъектов РФ) с выделенным каналом Интернет. Прошло обучение 120 000 работников образования по общей ИКТ-компетентности.

2005-2008 годы. В России на основе международного опыта реализован проект при поддержке Всемирного банка «Информатизация системы образования» (ИСО, <http://portal.ntf.ru/portal/page/portal/iso/about/iso2008>). Его основная цель — выявление и внедрение новых образовательных моделей обучения детей в информационной среде школы на системной основе. Важнейшим результатом проекта явилась Единая Интернет-коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) www.school-collection.edu.ru в свободном доступе для всех школ страны. Главный результат проекта ИСО — создание в 7 регионах страны общих моделей *межшкольной информационной среды* как целостной инфраструктуры, охватывающей собой всех педагогов и все школы региона с выделенным координирующим ядром этой информационной среды — региональным координационным центром (РКЦ). Можно говорить о сформированной готовности в этих территориях к реальной системной интеграции школьного образования в единую межшкольную информационно-образовательную среду страны.

2006-2008 и 2009-2010 годы охватывают два этапа Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО, <http://www.fcpro.ru/>). Дооснащение новыми компьютерными классами сельских школ, дооснащение школ компьютерными рабочими местами для администраторов и учителей, наполнение Интернет-коллекции <http://fcior.edu.ru/> по всем предметам государственного образовательного стандарта, развитие информационных систем управления школой, документооборота, информационной поддержки школ (сеть региональных образовательных порталов), новые механизмы экономического развития школьного дела, усиление социальной роли профессии учителя — таковы ведущие направления развития школьного дела в России в этой программе. Модернизация профессионального образования страны в свою очередь повлекла унификацию требований к выпускнику школы с одной стороны и предоставление одинаковых возможностей для выбора профессионального образования для них на основе механизмов единого государственного экзамена. Развитие инфраструктуры управления школами на основе ИКТ повлекло внесение в 2009 г. общих для все учителей ИКТ требований в единые квалификационные требования (ЕКТ). Обновлен

государственный стандарт общего образования, в канву которого включена неотъемлемой частью информационно-образовательная среда школы.

В эти же годы стартовал Приоритетный национальный проект «Образование» правительства Российской Федерации (ПНПО), обеспечивший подключение к Интернет (<http://mon.gov.ru/pro/pnpo/int/>) 54 000 школ страны, формирование педагогического сообщества творческих педагогов — победителей конкурса ПНПО, поддержку способной и талантливой молодежи, значительное расширивший систему конкурсов и олимпиад для школьников, в том числе Интернет-олимпиад. Были сформированы ряд сетевых сервисов, позволяющих школам, учителям и талантливой молодежи предъявить обществу свое портфолио на сайтах, обсудить вопросы на форумах, представить опыт в методических коллекциях открытого доступа для всех учителей и школьников страны. Массовое распространение получило развитие школьных сайтов, школьных Интернет-газет, социальных сетей для родителей и детей, Интернет-представительств методических региональных служб, полноценных дистанционных курсов профильного назначения, Интернет-библиотек, сайтов большинства музеев страны.

Все эти проекты за 25 лет информатизации образования в России позволили сформировать единое информационное образовательное пространство, которое стремительно развивается и требует неустанного педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Цветкова М.С. Информационная активность педагогов (Серия: «Информатизация образования»): Методическое пособие. — М.: Изд-во БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Шорникова О.Н.

*Кокшетауский государственный
университет им. Ш. Уалиханова
Казахстан*

Стратегические направления в системе образования требуют поиска новых организационных форм, методов обучения и воспитания. В свя-

зи с этим встает необходимость подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности, ознакомления их с прогрессивными технологиями современного общества. Задача современного образования — сформировать личность будущего специалиста, готовую к успешной профессиональной деятельности, обновлению профессиональных знаний, умеющую проектировать профессиональный и личностный рост.

Актуальность проблемы формирования профессиональной компетенции подтверждается в «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года». «Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность — умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире». В научных исследованиях понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики.

Динамизм развития информационного общества обуславливает, что профессиональная деятельность сегодняшнего молодого специалиста предполагает необходимость непрерывного образования, готовность к постоянному повышению своей профессиональной компетентности. В современных условиях даже в период обучения будущего специалиста происходит смена нескольких поколений программных и аппаратных средств, появляются новые информационные технологии, меняется и уточняется содержание информатики как науки. Поэтому в процессе профессиональной подготовки студенту необходимо не только формировать предметные знания и умения, но и содействовать развитию тех личностных качеств, которые позволили бы им в будущем решать новые профессиональные задачи.

Практическая реализация компетентностного подхода выдвигает на первый план задачу разработки для каждой вузовской дисциплины методической системы, которая соответствовала бы педагогической модели формирования профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения. Концептуальную основу этой модели образует контекстное обучение, сближающее учебно-познавательную и будущую профессиональную деятельность студента. Связывающей же компонентой является междисциплинарная интеграция — целенаправленное усиление междисциплинарных связей

при сохранении теоретической и практической целостности учебных дисциплин.

Особое место в интегративно-контекстной модели занимает формирование предметных и междисциплинарных компетенций, чем и обусловлена ее эффективность. Однако это предполагает решение ряда дидактических проблем, в том числе связанных с междисциплинарной интеграцией. Это связано с тем, что многие аспекты междисциплинарной интеграции еще не изучены. Роль этих связей, как известно, закреплена общедидактическим принципом междисциплинарных связей в обучении, который подразумевает согласованное изучение теорий, законов, понятий, методов познания и методологических принципов, общих для дисциплин, а также формирование общих для них видов деятельности и систем отношений.

Преподаватель может усиливать связи между дисциплинами, целенаправленно используя, например, междисциплинарные задачи. Междисциплинарная интеграция, представленная в таком виде, расширяет образовательное пространство, создает своего рода виртуальную учебную междисциплинарную лабораторию, в которой студент, многократно применяя знания по каждой дисциплине в новых условиях, за рамками самой дисциплины, развивает умение применять знания и в профессиональной деятельности. Рассмотрим ситуацию в которой продемонстрируем как выпускник ВУЗа решая некоторую задачу профессиональной деятельности может применить знания из изученных дисциплин. Этот процесс осуществляется последовательно:

- на первом этапе выпускник строит дисциплинарную модель задачи, записывая условие в терминах данной дисциплины. При этом он осознает связь задачи с этой дисциплиной и использует знания, связанные с ней;
- на втором этапе полученная модель исследуется с привлечением других знаний из этой дисциплины, в результате чего получают новые знания, относящиеся к ней;
- на третьем этапе выпускник интерпретирует эти знания, получая в качестве решения задачи новые знания из профессиональной области.

Используя в учебном процессе знания из разных дисциплин, можно было бы интегрировать связи между ними в комплексах специально разработанных учебно-познавательных междисциплинарных задач, предназначенных для обучения, например: математическому анализу, физике, программированию на алгоритмических языках, электротехнике и другим дисциплинам. Методологической основой таких учеб-

ных комплексов может стать метод компьютерного математического моделирования — важный метод научного познания, который, представляя знания с помощью математических формул, создает благоприятные условия для свободного перемещения этих знаний из одной дисциплины в другую.

Междисциплинарная интеграция, однако, сталкивается с проблемой выявления и оценки междисциплинарных связей между дисциплинами. Она обусловлена тем, что содержание каждой учебной дисциплины имеет особенности, зависящие от многих факторов: специфики вуза, факультета, кафедры, специализации и уровня подготовки студентов и профессиональных предпочтений преподавателя.

Студент ВУЗа воспринимает междисциплинарные связи на основе личной системы эмоционально-ценностных отношений к дисциплинам. Если междисциплинарные связи представляются ему значимыми, например, с точки зрения профессионального будущего, он усвоит и запомнит их. Если же он не видит их познавательной или профессиональной ценности, то и результат их усвоения, образно говоря, будет скромным. Поэтому, можно говорить о субъективной составляющей междисциплинарных связей, реализованных в обучении, связей «после обучения», определяемых особенностями их восприятия преподавателем и студентами.

Осуществить объективную оценку уровня междисциплинарных связей, реализованных в обучении, можно по их воспроизведению в сознании студентов в виде умений применять знания. Такая оценка может быть получена по результатам решения междисциплинарных задач, о которых говорилось выше. Успешное решение таких задач указывает на приобретенный опыт междисциплинарного применения знаний, и как следствие — владение междисциплинарными связями. Оценивая результаты решения междисциплинарных задач, преподаватель может усиливать или уменьшать связи, корректируя содержание и методики обучения дисциплинам.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что междисциплинарная интеграция позволяет усиливать использование знаний, приобретенных при изучении учебных дисциплин. При этом студенты одновременно учатся применять полученные знания в будущей профессиональной работе. Опыт применения такой методики обучения программированию студентов с использованием междисциплинарной интеграции на основе систем междисциплинарных задач, показывает, что у студентов формируется информационная компетентность.

ПОИСКОВО-ТВОРЧЕСКОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Шурупова Р.В.

*Первый Московский медицинский
университет им. И.М. Сеченова*

Сегодня среди многочисленных перемен, затронувших отечественную высшую школу, одной из значимых является усиление внимания к систематической подготовке преподавателей высшей школы: в 1997 г. Министерством образования РФ был подписан пакет документов по созданию в системе дополнительного профессионального образования специальности «Преподаватель высшей школы», рассчитанной в общей сложности на 1080 часов очно-заочного обучения. Теоретический анализ проблемы и анализ практического опыта выявляют ряд обстоятельств, серьезно осложняющих решение проблемы подготовки преподавателей в принципе, так и преподавателей высшей медицинской школы в частности. Остро чувствуется дефицит учебного времени. Вызывает большие трудности «наполнение» содержанием достаточно длительных по времени заочных циклов обучения (в перерывах между краткосрочными циклами), а также серьезная проблема организации систематической учебной деятельности слушателей, «ушедших» на заочный цикл, контроля ее результатов преподавателем, полноценной реализации заочного контакта «педагог-слушатель» и режима сопровождающего обучения. Достаточно трудно организуется принцип практической направленности обучения: зачастую в содержании лекций доминируют общепедагогические конструкты весьма абстрактного содержания, не проектирующиеся на конкретную практическую педагогическую деятельность в области медицинского образования, которой предстоит заниматься слушателям. Не реализована идея уровневой дифференциации обучения: в большинстве случаев у преподавателей ФППК (факультетов повышения профессиональной квалификации) нет ясного понимания того, как должен различаться образовательный процесс по программе «преподаватель высшей школы» для обучающихся аспирантов и «действующих» преподавателей, имеющих иногда весьма солидный опыт педагогической деятельности. В процессе исследования была выдвинута гипотеза о том, что современное последиplomное образова-