Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Учебно-методическое объединение
по профессионально-педагогическому образованию
Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»

**Г. М. Романцев, В. А. Федоров,
И. В. Осипова, О. В. Тарасюк**

УРОВНЕВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением
по профессионально-педагогическому образованию
в качестве монографии для слушателей институтов и факультетов
повышения квалификации, преподавателей, аспирантов
и других профессионально-педагогических работников*

Екатеринбург
РГППУ
2011

УДК 387
ББК Ч44.951
Р69

Романцев Г. М.

Р69 Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.
ISBN 978-5-8050-0444-6

Представлены результаты исследований в области проектирования содержания уровневого профессионально-педагогического образования, характеристика основных подходов, обеспечивающих совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения. Рассмотрены основные проблемы стандартизации направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Монография адресована научным работникам, аспирантам, преподавателям, студентам вузов и колледжей и другим категориям работников системы профессионально-педагогического образования.

УДК 387
ББК Ч44.951

Рецензенты: чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. П. Ф. Кубрушко (ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина»), чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0444-6

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011

© Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В., 2011

Введение

Изменения, происходящие в российской экономике, стабилизация производства, развитие новых экономических механизмов требуют квалифицированного кадрового обеспечения. Около 80 % кадров, занятых в российской экономике, составляют рабочие, подготовку которых осуществляет система начального профессионального образования (НПО). Особую остроту приобретают вопросы обеспеченности экономики России рабочими кадрами. Уже сейчас рабочих высокой квалификации в стране осталось всего 5 % (в то время как в США их 43 %, в Германии – 56 %, в Японии – свыше 75 %). Для преодоления дефицита квалифицированных рабочих кадров требуются инновационные изменения существующей системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров. В настоящее время в связи со структурными изменениями в российской экономике и сфере занятости населения возрастают требования со стороны работодателей и рынка труда к уровню квалификации рабочих кадров, их профессиональной компетентности, что влечет за собой кардинальные изменения в содержании обучения и организации образовательного процесса в системе НПО. Это может быть достигнуто только при соответствующем составе и квалификации профессионально-педагогических кадров образовательных учреждений (ОУ) системы НПО.

Одной из основных проблем подготовки рабочих кадров для высокотехнологичного производства, имеющих четвертый, пятый или даже шестой разряд профессиональной подготовки, является проблема расширения масштабов и повышения качества подготовки профессионально-педагогических кадров.

Профессионально-педагогическое образование (ППО) представляет собой единственный в стране вид образования, который нацелен на решение кадровых проблем начального профессионального образования. В настоящее время ППО способствует реализации задач опережающего развития системы качественной подготовки профессионально-педагогических кадров для системы НПО. В связи с этим оно имеет существенную специфику в части целей, содержания и образовательных технологий. ППО ориентирует выпускников не на отдель-

ный учебный предмет, а на содержание профессионального обучения по группам родственных рабочих профессий.

В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобрели высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, поскольку на сегодняшний день актуальным является вопрос о конкурентоспособности специалистов в условиях рыночной экономики, соответствия уровня их образования мировым стандартам.

Для успешной реализации поставленных задач особое значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с их ориентацией на конечный результат – подготовку конкурентоспособных специалистов. Это в полной мере относится и к системе уровневого профессионально-педагогического образования.

Современное переосмысление цели и содержания уровневого профессионально-педагогического образования, переориентация его на возможно более полное раскрытие и реализацию личностного и профессионального потенциала мастеров и педагогов профессионального обучения требуют поиска путей повышения уровня их профессионально-педагогической компетентности.

Развитие профессионально-педагогического образования предусматривает решение проблем, связанных с уровневой подготовкой мастеров и педагогов профессионального обучения, их способностью к усвоению новых знаний, овладению новыми для них видами профессионально-педагогической деятельности, выполнению организационно-управленческих функций. Все эти проблемы должны решаться как на содержательном, так и на технологическом уровне.

Введение уровневого высшего профессионального образования, при котором бакалавриат и магистратура рассматриваются в качестве самостоятельных образовательных траекторий, позволит качественно изменить уровень подготовки профессионально-педагогических кадров.

Актуальность проблемы развития уровневого профессионально-педагогического образования стимулирует усиление дифференциации процесса обучения за счет расширения спектра вариативно-

сти образовательно-профессиональных программ. Это создает объективные предпосылки для обоснования новых подходов к исследованию процесса подготовки мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования.

Обеспечить полноценный процесс подготовки будущих мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования невозможно без тесного взаимодействия всех сторон, участвующих в образовательном процессе, включая структуры управления им, осуществляющие такие функции, как постоянный мониторинг рынка образовательных услуг, требований работодателей к уровню квалификации рабочих и профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения, формирование на основе результатов мониторинга новых предложений по повышению качества подготовки профессионально-педагогических кадров.

Реализация уровневого профессионально-педагогического образования в полной мере позволяет обеспечить баланс интересов как мастера и педагога профессионального обучения, так и, в конечном счете, государства и его граждан.

В условиях социальных реалий в России на первый план выдвигается задача обеспечения способности уровневого профессионально-педагогического образования гибко реагировать как на запросы обучающихся, так и на изменения, происходящие в экономике России. В связи с этим все более значимым становится развивающий потенциал уровневого профессионально-педагогического образования, учитывающий ожидания общества, требования работодателей к подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения.

Развитие уровневого профессионально-педагогического образования предполагает реализацию компетентностного, системно-деятельностного, личностно ориентированного и других подходов, которые наиболее полно на сегодняшний день отражают основные условия и механизмы процесса обучения, структуру учебной деятельности студентов, адекватные современным приоритетам российского модернизирующегося профессионального образования.

В настоящий момент для всех российских профессиональных образовательных учреждений актуальным становится переход от действующих основных образовательных программ (ООП), реализующих государственные образовательные стандарты (ГОС) профессионального образования второго поколения, к новому поколению ООП, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) профессионального образования.

Разработка ООП образовательного учреждения является наиболее важной составляющей работы по введению в действие ФГОС.

В монографии сделана попытка проанализировать требования ФГОС высшего и среднего профессионального образования и выявить их роль в развитии уровневого профессионально-педагогического образования, а также определить пути их реализации при разработке ООП.

Как показывает анализ структуры ФГОС, все его требования можно разделить на три группы: общие, жестко регламентированные требования и требования, допускающие некоторую свободу профессионального образовательного учреждения.

Наиболее ответственным этапом проектирования ООП является создание рабочего учебного плана – документа, который переводит все требования ФГОС в конкретные учебные дисциплины, модули, устанавливает логическую последовательность их изучения, определяет формы промежуточной аттестации, виды и время проведения практик, продолжительность и формы итоговой государственной аттестации.

Ведущая роль в проектировании ООП уровневого профессионально-педагогического образования принадлежит Учебно-методическому объединению по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО). При этом особая ответственность при разработке ООП ложится на профессорско-преподавательский коллектив базового вуза УМО по ППО – Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), которому предстоит разработка наиболее трудоемких программных документов – рабочих программ дисциплин (модулей), практик, составляющих содержательную основу не только ООП в РГППУ, но и примерных основных образовательных программ (ПООП). Макеты нормативных документов, соответствующих ФГОС, представлены в прил. 1–5.

Можно выделить следующие основные задачи по реализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионально-педагогического образования:

1. Уточнение различных признаков (дескрипторов) уровней высшего профессионально-педагогического образования (ВППО) по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»: бакалавр, магистр.

2. С учетом уточненных дескрипторов уровней ВППО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» внесение соответствующих уточнений в формулировки результатов образования и компетенций в компетентностной модели основной образовательной программы ВППО для бакалавров и магистров.

3. Разработка паспортов и программ формирования по всем компетенциям (общекультурным, профессиональным) компетентностных моделей выпускников для основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров.

4. Завершение разработки комплекта компетентностно-ориентированных учебных программ по всем дисциплинам, практикам, учебно-исследовательским работам и т. д. учебных планов, основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров.

5. Создание комплексных фондов оценочных средств и технологий для основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, обеспечивающих все основные виды академических аттестаций результатов образования и уровней сформированности обязательных компетенций у студентов (итоговую аттестацию, поэтапные комплексные аттестации, дисциплинарные и междисциплинарные и т. д.).

6. Разработка комплексного методического обеспечения учебной деятельности студентов в условиях реализации компетентностно-ориентированных основных образовательных программ высшего профессионально-педагогического образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и среднего профессионально-педагогического образования по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». К комплексному методическому обеспечению относятся электронные учебно-информационные базы, сквозной индивидуальный мониторинг результатов образова-

ния, технологии самооценки основных результатов образования, формирования компетенций и подготовки ко всем видам аттестации.

7. Разработка новых версий учебно-методических комплексов по каждой из дисциплин учебного плана основных образовательных программ высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

8. Формирование комплекса нормативных и методических материалов, определяющих обновленные требования к образовательной среде учебного заведения как необходимого условия для успешной реализации основных образовательных программ высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

9. Формирование обновленных квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу образовательных учреждений, участвующему в реализации основных образовательных программ высшего и среднего профессионально-педагогического образования. В соответствии с этими требованиями определение содержания программ повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений системы профессионально-педагогического образования.

10. Разработка нормативно-методического обеспечения общественной академической аккредитации основных образовательных программ и сопряженной с ней самооценки образовательного учреждения в аспекте реализации основной образовательной программы.

11. Определение направлений обновления содержания основных образовательных программ высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

12. Разработка нормативно-методического обеспечения для системы управления качеством высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

13. Разработка нормативно-методического обеспечения мониторинга поэтапной практической реализации основных образовательных программ высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

В монографии обобщен опыт подготовки педагогов профессионального обучения, рассмотрены сущность, особенности уровне-

вого профессионально-педагогического образования, основные проблемы его развития, а также теоретико-методологические основы стандартизации этого вида профессионального образования. В соответствии с современными тенденциями модернизации профессионального образования России определены основные пути развития уровневого профессионально-педагогического образования.

Глава 1
РАЗВИТИЕ УРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Особенности профессионально-педагогического образования

Очень часто профессионально-педагогическую деятельность педагога профессионального обучения в образовательных учреждениях системы НПО идентифицируют с педагогической деятельностью учителя в школе и, как следствие, отождествляют профессионально-педагогическое образование с педагогическим. На наш взгляд, это глубокое заблуждение, так как существуют принципиальные различия и в деятельности этих специалистов, и в их подготовке к ее осуществлению.

Основное предназначение педагога профессионального обучения – это профессиональное обучение в учреждениях начального профессионального образования, а также на производстве по целому спектру дисциплин общепрофессионального и специального циклов (теоретическое и производственное обучение) при подготовке квалифицированных рабочих по основным и вспомогательным профессиям отрасли.

Основное предназначение учителя – преподавание одного-двух общеобразовательных предметов в различных образовательных учреждениях (это могут быть средние школы, начальные и средние профессиональные учебные заведения, образовательные учреждения современного типа и др.).

Существуют принципиальные различия и в осуществлении профессиональной деятельности этих специалистов. Ведущим видом деятельности педагога профессионального обучения является творческая, инновационная профессионально-педагогическая деятельность, включающая изучение рынка труда, специфики и перспектив развития предприятия (предприятий региона), на основе чего создаются проект содержательного блока учебного процесса (профессиональная характеристика рабочего, учебно-программная документация и т. д.) и проект процессуального блока (индивидуализированные деятельностно-ориентированные методики обучения, комплексные дидактиче-

ские средства). Кроме того, деятельность этого специалиста предполагает реализацию собственных методик обучения, организацию и осуществление учебного процесса, основанного на концепции сочетания производственного обучения с производительным трудом при активном использовании передовых промышленных технологий.

Педагогическая деятельность учителя заключается в использовании ранее отобранного содержания общеобразовательных предметов и существующих (рецептурных) частных методик обучения, передового опыта учителей-новаторов, в выработке новых, авторских подходов к обучению и воспитанию учащихся.

Содержание обучения в профессионально-педагогическом вузе имеет интегративный характер (включает психолого-педагогическую и отраслевую составляющие). Организация обучения и в особенности активизирующая профессиональную деятельность методика профессионального обучения ориентированы на подготовку студентов к обучению молодежи рабочей профессии, а точнее, целой отраслевой группы рабочих профессий. Таким образом, акцент делается не на учебном предмете, а на предъявляемых отраслью профессионально-квалификационных требованиях к рабочему, которые затем трансформируются в предметную структуру общепрофессионального и специального циклов учебного плана и наполняют содержанием каждый учебный предмет.

В большинстве педагогических вузов содержание, организация и методика подготовки учителей ориентированы на обучение студентов преподаванию общеобразовательного учебного предмета (предметов) и проведению воспитательной работы с учащимися в образовательном учреждении.

Содержание технологической подготовки в профессионально-педагогическом вузе охватывает как педагогические, так и отраслевые технологии. На основе дидактико-технологического, отраслевого, специального психолого-педагогического, методического видов подготовки изучаются приемы педагогического проектирования и реализации образовательных технологий, создания индивидуальных методических систем подготовки рабочих по целому ряду профессий. Содержательное наполнение профессионального цикла учебного плана

подготовки рабочих осуществляется самим педагогом профессионального обучения в зависимости от требований Государственного образовательного стандарта начального профессионального образования и требований конкретного производства с учетом перспектив его развития, прогнозов внедрения новых технологий и оборудования. Предполагается обязательное получение обучающимися квалификации хотя бы по одной из рабочих профессий.

Сегодня педагог профессионального обучения может совмещать функции преподавателя теоретического и мастера практического (производственного) обучения по целому спектру учебных дисциплин. Помимо основной функции обучения молодежи профессии и гражданского воспитания у педагога появляются специфические функции:

- создание моделей специалистов, выпускаемых учебным заведением;
- разработка программ развития учебного заведения, поиск и разработка оптимальных технологий профессионального обучения;
- проектирование содержания обучения, образовательных и воспитательных технологий подготовки современного рабочего.

Педагог профессионального обучения исследует эффективность образовательного процесса, прогнозирует тенденции развития профессий на основе детального анализа производства и перспектив его обновления. Таким образом, в деятельности педагога профессионального обучения интегрируются обязанности не только преподавателя и мастера, но и преподавателя-организатора и методиста учебного заведения. Сюда следует добавить и такие функции, как выполнение обязанностей педагога дополнительного образования, инструктора по подготовке кадров, инструктора по профадаптации, менеджера в области образования, научного сотрудника в области образования.

Особенности технологической подготовки специалистов в педагогическом вузе заключаются в том, что превалирующими педагогическими технологиями, которым обучаются будущие учителя, являются технологии обучения и воспитания учащихся школы, методы воспитательной работы и частные методики обучения одному (реже двум) общеобразовательным предметам. Доминирует рецептурное обучение с опорой на дидактические закономерности и на содержание соответствующей дисциплины.

Таким образом, проведенное сравнение показывает, что профессионально-педагогическое образование является отдельной специфической областью высшего профессионального образования. Ее специфика определяется:

• предназначением специалиста, который может работать в учреждениях начального и дополнительного профессионального образования, учреждениях повышения квалификации, в учебно-курсовой сети предприятий и организаций;

• специфическими технологиями обучения, воспитания, развития педагога профессионального обучения. Технологическая подготовка охватывает как педагогические, так и отраслевые, технико-технологические технологии. Сюда входят дидактико-технологическая, отраслевая, специальная психолого-педагогическая, методическая подготовка.

1.2. Исторические аспекты развития профессионально-педагогического образования

Подготовка профессионально-педагогических кадров осуществляется в системе профессионально-педагогического образования. Основная цель этого вида образования – подготовка педагогов и мастеров профессионального обучения, способных успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, направленную на подготовку рабочих для всех отраслей экономики.

Исторически сложилось так, что в профессиональном образовании России с 1920 г. функционирует самостоятельная отрасль – профессионально-педагогическое образование. Данное название закрепилось в официальных документах с 1993 г. (ранее это образование называлось индустриально-педагогическим, специально-педагогическим, инженерно-педагогическим), но независимо от названия сущность профессионально-педагогического образования с течением времени не менялась и заключалась (и в наши дни заключается) в подготовке мастеров и педагогов профессионального обучения для системы НПО.

Для решения современных проблем системы подготовки профессионально-педагогических кадров и научно обоснованного прогнозирования последующего развития профессионально-педагогического образования важное значение имеет изучение его истории.

Одно из первых официальных решений по вопросу повышения квалификации и переподготовки специальных педагогических кадров было принято в октябре 1920 г. Именно тогда Всероссийский съезд губпрофобров постановил организовать «повторительные курсы» для сообщения бывшим преподавателям правильных методических приемов и сведений [164].

Во исполнение указанного постановления в 1921 г. при Петроградском технико-педагогическом институте организуются 3-месячные курсы для ускоренной подготовки (переподготовки) преподавателей специальных дисциплин. На курсы принимались лица, имевшие высшее техническое или инженерное образование. План обучения включал политехническую, специальную (отраслевую) и психолого-педагогическую подготовку. Значительное место в повышении квалификации будущих преподавателей технических и специальных дисциплин занимала психолого-педагогическая подготовка. Она включала изучение экспериментальной психологии и педагогики, индивидуальной психологии, а также частных методик и составляла 35,2 % времени всей подготовки.

Курсы ускоренной переподготовки преподавателей, открытые при Петроградском технико-педагогическом институте, проработали всего лишь год: в июне 1922 г. они были ликвидированы в связи с закрытием самого института.

Однако идея, положенная в основу организации этих курсов, оказалась в достаточной мере жизнеспособной. По их образцу создавались курсы и отделения с различными сроками обучения, которые осуществляли ускоренную подготовку и переподготовку лиц, не имевших необходимого для работы в профессиональных учебных заведениях минимума специальных и психолого-педагогических знаний. Кроме очных, а позже заочных курсов (отделений) перечень краткосрочных форм подготовки и переподготовки в 1920-е гг. пополнили летние курсы, совещания-семинары, практикумы и другие формы различной продолжительности: от 3–10 дней до 1–3 месяцев. Указанные формы повышения квалификации и переквалификации организовывались как по решению органов управления профобразованием на местах: губернских (областных), городских и других комитетов образования, так и по инициативе отдельных учебных заведений.

Функционирование перечисленных форм ускоренной подготовки и переподготовки специальных педагогических кадров сопровождалось серьезными издержками, поскольку не было стабильных учебных планов, отсутствовали необходимые учебно-методические разработки, соответствующие учебники, учебные пособия и др., часто недоставало – особенно в провинции – квалифицированных преподавателей, в большинстве случаев была неудовлетворительной материально-техническая база и т. д.

Однако, несмотря на эти и другие трудности в организации подготовки и переподготовки преподавателей общетехнических и специальных дисциплин и инструкторов производственного обучения, краткосрочные формы повышения квалификации и переквалификации вскоре начинают преобладать над другими структурно-организационными формами специального инженерно-педагогического (профессионально-педагогического) образования, апробировавшимися в 1920–30-е гг. Объяснялось это следующим. В указанный период в условиях острейшего дефицита профессионально-педагогических кадров основным путем комплектования профессионально-технических учебных заведений преподавателями и инструкторами было привлечение производственников: рабочих, техников, инженеров. Поэтому наиболее оправданными и приемлемыми с экономической точки зрения были признаны краткосрочные формы подготовки и переподготовки специалистов и рабочих с производства.

Дальнейшему расширению системы повышения квалификации и переквалификации способствовал, в частности, изданный в августе 1931 г. приказ правительства, в котором республиканским и областным совнархозам предписывалось организовать начиная с сентября 1931 г. сеть курсов по подготовке и переподготовке профессионально-педагогических работников для школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) и других профессиональных школ, в том числе:

- преподавателей специальных дисциплин из инженерно-технического персонала предприятий (3570 чел.); срок обучения – 2 декады с отрывом от производства или 6 декад без отрыва от производства;
- преподавателей спецдела из высококвалифицированных рабочих (2100 чел.); срок обучения 1,5–2 года;

• инструкторов производственного обучения из квалифицированных работников (2720 чел.); срок обучения – 3 месяца;

• преподавателей общетехнических дисциплин (800 чел.); срок обучения – 7 месяцев;

• заведующих мастерскими производственного обучения в школах ФЗУ из работающих инструкторами (200 чел.); срок обучения – 6 месяцев.

Проверка исполнения этого приказа показала, что по состоянию на 1 апреля 1932 г. он был выполнен только на 28,2 %. При этом переподготовка и подготовка педагогов профессионального обучения по отдельным категориям характеризовалась следующими показателями: преподаватели спецдела – 33,6 %; преподаватели общетехнических дисциплин – 102,8 %; инструкторы и заведующие мастерскими производственного обучения – соответственно 36,7 и 3,8 %.

Однако, несмотря на трудности в организации, краткосрочные курсы подготовки и переподготовки педагогов и мастеров профессионального обучения получают в первой половине 1930-х гг. достаточно широкое распространение, возникая как по приказам и распоряжениям соответствующих руководящих организаций, так и по инициативе местных органов.

Наряду с краткосрочными инженерно-педагогическими курсами, ориентированными на получение инженерно-техническими работниками основ психолого-педагогических и методических знаний, существовали курсы, рассчитанные на обновление и углубление знаний преподавателей специальных дисциплин по специальности.

В учебном плане Ленинградского педагогического института удельный вес специальных дисциплин составлял от 50 до 58 % учебного времени; по ним предусматривалось выполнение квалификационных заданий. На предметы общественно-политического и педагогического циклов приходилось соответственно 24–30 и 18–20 % общей учебной нагрузки. Последний из названных циклов был представлен лишь двумя учебными дисциплинами: педагогикой и организацией труда педагога и учащихся. Отсутствие в рассмотренных планах самостоятельных курсов методики преподавания специальных дисциплин, психологии являлось серьезным недостатком. Хотя, вероятно,

отдельные разделы упомянутых дисциплин рассматривались в курсах педагогики и организации труда.

Кроме краткосрочных курсов (со сроками обучения от 1–2 недель до 6 месяцев) другими формами повышения квалификации (точнее, получения привлекаемыми к педагогической деятельности инженерно-техническими работниками некоторого минимума психолого-педагогических знаний) в рассматриваемый период были различного рода семинары, курсы-конференции (от 1–2 до 3–5 дней), инструкторские совещания, летние ускоренные курсы и другие мероприятия, организованные на разных уровнях. В большинстве своем курсы, рассчитанные на ускоренную подготовку и переподготовку профессионально-педагогических кадров, решали проблему дефицита преподавателей и инструкторов производственного обучения, причем в основном в количественном, а не в качественном отношении. Однако, несмотря на это, подготовка и переподготовка преподавателей общетехнических и специальных дисциплин и инструкторов производственного обучения для системы индустриального рабочего образования во второй половине 1930-х гг. продолжала осуществляться преимущественно через курсовую сеть.

С закрытием специализированных педагогических учебных заведений основным и, по сути, единственным источником пополнения всевозрастающей в связи с расширением сети рабочего образования потребности в специальных педагогических кадрах становится привлечение к педагогической работе производственников: инженеров, техников, рабочих. В сложившихся условиях особую актуальность приобрела проблема повышения их педагогической, а подчас и технической квалификации. Для ее решения управления учебными заведениями промышленных наркоматов организуют различного рода мероприятия: краткосрочные курсы, инструкторские совещания, курсы-конференции, семинары и т. д. Например, в Московском энергетическом техникуме начиная с 1937 г. работали 1-месячные курсы для преподавателей техникумов по специальностям: электромеханика, электротехника, техническая механика, черчение, машиноведение, технология металлов, теория резания и станки. Ускоренная (4-месячная) подготовка и переподготовка преподавателей учебных заведений Нар-

комата легкой промышленности осуществлялись с января 1939 г. в Московском текстильном институте. С целью активизации работы по переподготовке преподавателей некоторые наркоматы учредили даже специальные органы по повышению квалификации. Так, Главное управление учебными заведениями Наркомата тяжелой промышленности в 1938 г. создало Институт по повышению квалификации преподавателей и руководящих работников.

Однако указанные мероприятия во многих случаях все-таки были не в состоянии решить проблему повышения педагогической квалификации и мастерства преподавателей и инструкторов профессионально-технических школ и других учебных заведений системы рабочего образования, так как в силу известных причин не могли обеспечить ни соответствующего количества, ни качества «пропускаемых» через систему ускоренной подготовки и переподготовки профессионально-педагогических кадров.

С октября 1940 г. все вопросы, связанные с функционированием существовавших и вновь организовывавшихся профессиональных школ и училищ (в том числе подготовка и повышение квалификации педагогических кадров для них), оказались в ведении нового органа управления системой рабочего образования – Главного управления трудовых резервов.

Предусмотренное указом «О государственных трудовых резервах» (1940) открытие в кратчайшие сроки широкой сети учебных заведений системы трудовых резервов было сопряжено с трудностями как объективного, так и субъективного характера. Одной из них была проблема педагогических кадров. Поэтому на должности инструкторов производственного обучения и преподавателей во вновь организуемые школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), ремесленные и железнодорожные училища принимались «откомандированные» с производства рабочие, техники и инженеры, а также иногда выпускники средних и высших профессиональных учебных заведений, подведомственных наркоматам соответствующей отрасли. Обычно в таких случаях педагогическая подготовка указанных работников ограничивалась краткосрочными (от 3–4 дней до нескольких недель) курсами, семинарами, участием в работе методических комиссий, часто пред-

полагая самостоятельную проработку основных вопросов педагогики и методики преподавания спецдисциплин с последующей сдачей педагогического минимума.

С началом Великой Отечественной войны многие учебные заведения Управления трудовых резервов и отраслевых наркоматов (например, земледелия, мелкой промышленности и др.) перестают функционировать или свертывают свою деятельность до минимума, поскольку часть из них оказалась на оккупированной территории, из другой преподаватели и мастера были мобилизованы на фронт или отозваны на оборонные предприятия. Поэтому первые три года войны (до перелома в военных событиях в 1943–1944 гг.) подготовка и переподготовка специальных педагогических кадров почти не ведутся. Исключением были подготовка педагогов на педагогическом отделении Московской сельхозакадемии, эвакуированной в Узбекистан, а также краткосрочная переподготовка помощников мастеров, мастеров и других работников, проводившаяся в виде конференций, семинаров и ускоренных курсов на базе некоторых работавших в тылу учебных заведений.

В 1943 г. возобновляется работа по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров для училищ, школ ФЗО и других профессионально-технических учебных заведений и организуется подготовка мастеров производственного обучения; в 1944–1945 гг. предпринимается ряд мер по открытию специализированного вуза для подготовки преподавателей общетехнических и специальных дисциплин.

Одним из первых официальных решений по возобновлению целенаправленной переподготовки кадров для профессиональных учебных заведений была резолюция I совещания работников техникумов (февраль 1944 г.) об организации краткосрочных педагогических курсов для инженеров, откомандированных с производства для работы в техникумы. А в январе 1945 г. Главное управление трудовых резервов издало приказ, согласно которому усилиями республиканских, краевых, областных и городских управлений трудовых резервов уже в I квартале 1945 г. в стране должны были быть организованы 25 учебно-методических кабинетов. Во Временном положении об учебно-мето-

дических кабинетах (1945) указывалось, что они имеют целью осуществление мероприятий по систематическому повышению педагогической и технической квалификации мастеров, преподавателей и руководящих работников ремесленных и железнодорожных училищ и школ ФЗО, оказание практической помощи работникам учебной сети по всем учебно-методическим вопросам и улучшению учебно-воспитательной работы в училищах и школах Главного управления трудовых резервов. Таким образом, учебно-методические кабинеты городских и региональных управлений должны были стать организационно-методическими центрами повышения квалификации и переквалификации как работавших, так и направлявшихся для работы в систему трудовых резервов кадров.

С целью совершенствования учебно-воспитательного процесса в училищах и школах ФЗО, в частности повышения квалификации занятых в них работников, Управление трудовых резервов в 1946 г. организовало курсовую подготовку по следующим направлениям:

- 6-месячные курсы по подготовке мастеров производственного обучения из числа производственных рабочих училищ и школ ФЗО, помощников мастеров производственного обучения, проработавших не менее одного года и имевших общеобразовательную подготовку не ниже 6 классов средней школы и квалификацию не ниже 5-го разряда (с общим контингентом 2230 чел.);
- 1-месячные курсы по повышению квалификации старших мастеров (с контингентом 1000 чел.);
- 3-месячные курсы по повышению квалификации мастеров производственного обучения (с контингентом 4940 чел.).

Для всех слушателей курсов из числа работников училищ и школ фабрично-заводского обучения сохранялась зарплата по месту их работы на весь период обучения.

В числе мер, направленных на повышение квалификации работников училищ, в других официальных документах послевоенного времени (приказах, постановлениях и т. д.) также указывались следующие: прием на работу мастерами лиц, имевших общеобразовательную подготовку в объеме не менее 7 классов, только после сдачи квалификационных проб не ниже 6-го разряда; усиление контроля со стороны

администрации учебного заведения за подготовкой и проведением учебных занятий; организация методической помощи и обмена педагогическим опытом; организация изучения педминимума и др.

Что касается содержания педагогического минимума, то для мастеров, старших мастеров и воспитателей предусматривалось изучение следующих дисциплин: педагогика, методика производственного обучения и методика воспитательной работы (в объеме программы педагогических училищ). А директора, заместители и помощники директоров, не имевшие педагогического образования и не прошедшие подготовку и повышение квалификации на курсах, должны были овладеть педминимумом по повышенным программам, изучив педагогику, методику производственного обучения и воспитательной работы, организацию и контроль учебной работы в объеме программ учительских институтов.

В конце 1950-х гг. система повышения квалификации педагогических работников учебных заведений Управления трудовых резервов расширяется и совершенствуется за счет открытия Центральных курсов усовершенствования и переподготовки инженерно-педагогических работников трудовых резервов, Центрального института усовершенствования и переподготовки кадров училищ механизации сельского хозяйства и их филиалов при индустриально-педагогических техникумах. Кроме того, решению задачи повышения педагогической квалификации работающих мастеров производственного обучения способствовали вечерние и заочные отделения, организованные при ряде техникумов.

В итоге без отрыва от работы 34 тыс. руководителей учебных заведений, педагогов и мастеров производственного обучения прошли переподготовку, освоили программы педагогического минимума.

На вакантные должности преподавателей технических и специальных дисциплин в профессиональные учебные заведения приглашались также и выпускники втузов. Но в отличие от ранее существовавших форм повышения (получения) педагогической квалификации работающих преподавателями инженеров и техников в начале 1960-х гг. был установлен новый порядок получения ими педагогического образования. Министерство просвещения РСФСР разрешило прием лиц, окончивших высшие технические и другие учебные заведения, на 1-й курс заочного отделения педагогического института без вступительных эк-

заменов и обучение их по сокращенному (в пределах двух лет) индивидуальному плану (с перезачетом ряда ранее изученных дисциплин). Позже данный порядок был несколько изменен: указанные лица стали приниматься на 4-й курс заочного отделения, но также без вступительных экзаменов и с перезачетом дисциплин.

Упрочению системы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников средних профессионально-технических учебных заведений способствовало открытие в 1966 г. в Ленинграде Всесоюзного института повышения квалификации инженерно-педагогических кадров. (В 1976 г. был преобразован во Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования Госпрофобра.) Он возглавил работу по организации целенаправленной и систематической переподготовки работников профтехобразования. Важным ее стимулом стало, в частности, введение в 1974 г. периодической (каждые 5 лет) аттестации инженерно-педагогических кадров.

В июле 1976 г. Министерство высшего образования СССР издает специальный приказ, направленный на совершенствование работы по повышению квалификации инженерно-педагогических работников. В соответствии с этим приказом преподаватели техникумов и училищ должны были систематически (1 раз в 5 лет) повышать свою квалификацию: с отрывом от работы – на специально созданных при вузах факультетах (срок обучения до 4 месяцев) или без отрыва от производства (преподавания) – на специальных курсах и семинарах, а также путем стажировки на передовых предприятиях отрасли и в организациях (сроком до 3 месяцев). В числе вузов России, организующих повышение квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений, в приказе были названы Московский автомобильный, Волгоградский, Воронежский и Новосибирский сельскохозяйственные институты, Ленинградская лесотехническая академия, Орловский педагогический институт и другие вузы.

В августе 1976 г. утверждается Положение о факультетах повышения квалификации. Согласно этому документу среднегодовой контингент факультетов повышения квалификации (ФПК) должен быть не менее 100 чел., срок обучения – 4 месяца. Организационными фор-

мами обучения на ФПК были определены лекции, семинары, лабораторные занятия, экскурсии, самостоятельная работа, а также педпрактика (для слушателей, не имеющих педагогического стажа). Учебные программы по социально-экономическим, общетехническим и другим общим для факультетов повышения квалификации дисциплинам должны были составляться соответствующими кафедрами вуза на основе типовых программ, разработанных Научно-методическим кабинетом по среднему специальному образованию Министерства высшего образования СССР, а программы по профилирующим и «специфическим» для каждого ФПК предметам – соответствующими кафедрами вуза с последующим утверждением ректором.

В рамках переподготовки и повышения квалификации специальную педагогическую подготовку преподавателей средних профессиональных учебных заведений (в первую очередь техникумов) осуществляли также и педагогические отделения, функционировавшие при ряде втузов. Кроме того, напомним, что преподавателям профессионально-технических училищ, не имевшим профессионально-педагогического (индустриально-педагогического) образования, еще с 1959 г. была предоставлена возможность получить его, обучаясь на заочных отделениях общетехнических (индустриально-педагогических) и других факультетов педагогических и технических вузов.

Система повышения педагогической квалификации инженерно-педагогических работников во второй половине 1960–70-х гг. включала, кроме обучения во Всесоюзном институте повышения квалификации, его филиалах и на факультетах повышения квалификации, очные и заочные краткосрочные курсы и семинары на базе педагогических институтов, стажировку мастеров производственного обучения на передовых предприятиях, а также участие в методических объединениях, предметных (цикловых) комиссиях, педагогических советах и совещаниях.

С 1971 по 1975 г. различными формами повышения квалификации было охвачено 262,3 тыс. работников системы профессионально-технического образования. За указанный период 28,6 тыс. преподавателей и мастеров производственного обучения успешно закончили заочно высшие и средние специальные учебные заведения.

Но, несмотря на столь значительные цифры, характеризовавшие масштабы повышения квалификации и переподготовки инженерно-пе-

дагогических работников, система профтехобразования продолжала испытывать хронический дефицит преподавателей и мастеров производственного обучения. В середине 1970-х гг. текучесть кадров в профтехучилищах страны составляла в среднем 13 %, в том числе среди мастеров производственного обучения – 16 %.

Согласно давно сложившейся практике на вакантные инженерно-педагогические должности в средние профессиональные учебные заведения принимались ушедшие с производства инженеры, техники, нередко и рабочие-наставники (с большим стажем работы). Поэтому проблемы повышения их квалификации также продолжали оставаться актуальными.

В январе 1978 г. появляется приказ Госпрофобра, в котором отмечалась необходимость усиления контроля за организацией и проведением методической подготовки специалистов народного хозяйства, перешедших на постоянную работу в профтехучилища. В нем также указывалось, что преподаватели и мастера производственного обучения, не имеющие педагогического образования, обязаны сдать зачет по основам педагогики, психологии и методики обучения в течение первого года работы.

На протяжении последующих 10–15 лет сложившаяся в конце 1970-х гг. структура системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников профтехучилищ, преподавателей и мастеров производственного обучения не претерпела серьезных изменений.

В 1970–80-е гг. продолжала развиваться и система повышения квалификации инструкторов производственного обучения и преподавателей теоретических дисциплин на промышленных предприятиях и в организациях (вне учебных заведений профтехобразования). Эта работа осуществлялась под руководством отделов подготовки кадров (отделов технического обучения).

К началу 1990-х гг. эту систему в бывшем СССР возглавляли Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих и инженерно-педагогических работников профтехобразования (с филиалами) и межобластные институты (в России), а также 3 республиканских института. Ежегодная «пропускная способность» системы повышения квалификации в этот период составляла около 26 тыс. чел.

Так, например, система повышения квалификации инструкторов на производстве включала следующие формы:

- педагогическая и профессиональная подготовка на курсах;
- педагогическая подготовка в учебно-методическом (педагогическом) кабинете;
- профессиональная подготовка на семинарах-практикумах;
- изучение конкретного производства;
- самостоятельная учеба инструкторов и индивидуальная работа с ними.

Все перечисленные формы подготовки предполагали сдачу экзаменов или (и) зачетов на завершающем этапе обучения.

В табл. 1 приведен учебный план курсовой подготовки инструкторов производственного обучения на производстве. Общий бюджет учебного времени равнялся 600 ч, из них 200 ч выделялось на очные и 400 ч – на заочные занятия. Психолого-педагогические дисциплины (включая основы этики) составляли 53 % всей учебной (предметной) нагрузки.

Таблица 1

Учебный план подготовки инструкторов на производстве (срок обучения до 6 месяцев)*

Предмет	Количество часов		
	на очное обучение	на заочное обучение	всего
Организация и методика производственного обучения**	40	74	114
Основы этики	20	40	60
Педагогика	25	60	85
Психология	20	40	60
Новая техника и современная технология в машиностроении	68	132	200
Экономика, организация и планирование производства	27	54	81
Итого	200	400	600

* Экзамены проводятся по каждому предмету. На один экзамен отводится 6 ч.

** Представляется реферат.

Система повышения психолого-педагогической и методической квалификации преподавателей теоретических дисциплин, рекомендованная руководителям предприятий, работникам отделов кадровых служб на них, предусматривала ступенчатую схему. Она включала:

- получение начальной психолого-педагогической подготовки (I ступень);
- повышение педагогической и профессиональной квалификации на специальных курсах (II ступень).

Программа подготовки преподавателей на I ступени обучения предполагала изучение психолого-педагогического минимума (в объеме 36 ч). Его содержание охватывало следующие вопросы и проблемы:

- задачи общей и производственной педагогики;
- общие понятия о структуре и свойствах личности, ее индивидуально-типологических особенностях;
- общие представления о психических процессах;
- основы психологии общения и межличностных отношений;
- содержание, принципы, методы и формы обучения и воспитания (трудового, нравственного, экономического) и др.

Изучение педагогического минимума производственниками, привлеченными к преподаванию, осуществлялось на специально организованных курсах (семинарах) с отрывом или без отрыва от производства.

Обучение преподавателей на II ступени, имевшее целью повысить их педагогическую и профессиональную квалификацию, проводилось с периодичностью один раз в 5–6 лет. Преподаватели проходили переподготовку на курсах в институтах или на факультетах повышения квалификации, а иногда на курсах, организованных базовыми предприятиями. Продолжительность обучения для штатных преподавателей составляла 144 ч (с отрывом от производства), для не состоящих в штате – не менее 72 ч (без отрыва от производства). В содержание подготовки на II ступени были включены наиболее значимые проблемы организации и содержания профессионального обучения и воспитания рабочих, в частности основы экономики, организации и управления производством; требования к содержанию труда и подготовки кадров; основы психологии профессионального обуче-

ния; содержание, формы, методы и средства профессионального (производственного), теоретического обучения; способы его активизации; научная организация педагогического труда и др.

Последовательное прохождение названных ступеней повышения квалификации преподавателей сопровождалось их участием в методических совещаниях, семинарах, конференциях (в том числе межотраслевых и региональных), индивидуальной методической работой и преподаванием, а также психолого-педагогическим самообразованием.

Рассмотренная система повышения квалификации и переподготовки инструкторских и педагогических кадров, занятых обучением рабочих на производстве, не будучи жестко централизованной, достаточно успешно функционировала на многих промышленных предприятиях страны вплоть до распада СССР.

В новых социально-экономических условиях, когда в основных отраслях экономики была проведена приватизация и замена государственной собственности на частную, большое число предприятий из-за отсутствия или недостаточности капитальных вложений оказались на грани банкротства или вообще закрылись. Дозируемая прежде государством подготовка рабочих на производстве оказалась практически свернутой, поскольку «оставшиеся на плаву» старые предприятия резко сократили свои образовательные функции, а вновь образовавшиеся малые предприятия пока не осознали по-настоящему значения опережающей подготовки кадров.

С уменьшением масштабов обучения рабочих сократилась и система повышения квалификации профессионально-педагогических кадров.

Анализируя содержание повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров, можно сказать, что многие его положения нуждаются сегодня в кардинальном пересмотре.

Повышение квалификации и переподготовка профессионально-педагогических кадров относятся к дополнительному профессионально-педагогическому образованию (ДППО), которое представляет собой самостоятельное направление в педагогической науке и практике. Ввиду значительной сложности ДППО следует отнести к полиструктурным системам (рис. 1).

Рис. 1. Системный объект – дополнительное профессионально-педагогическое образование

Дополнительное профессионально-педагогическое образование является системным объектом, в составе которого находятся следующие взаимосвязанные структурные элементы:

- учебные заведения повышения квалификации специалистов (институты повышения квалификации, институты усовершенствования учителей, институты развития регионального образования, институты развития профессионального образования, академии и т. д.);
- учебно-методические центры и кабинеты;
- образовательные учреждения профессионального образования;
- школы передового опыта;
- курсы повышения квалификации;
- научные учреждения и организации;
- органы управления профессиональным образованием (федеральные и региональные).

Деятельность системы повышения квалификации направлена на повышение уровня профессионально-педагогической компетентности педагога профессиональной школы.

Профессиональное развитие профессионально-педагогических работников осуществляется как в процессе учебной и методической деятельности в различных звеньях системы повышения квалификации и переподготовки, так и посредством самообразования. Оба эти процесса взаимообусловлены и дополняют друг друга, хотя роль каждого из них в процессе профессионального роста неодинакова. Учитывая сложившиеся в настоящее время социально-экономические условия, препятствующие развитию системы повышения квалификации, можно констатировать, что роль самообразования возросла, фактически самообразование становится единственно доступной формой повышения квалификации профессионально-педагогических кадров.

Изложенное выше позволяет сформулировать требования, которым должна удовлетворять система подготовки профессионально-педагогических кадров:

1. Система подготовки профессионально-педагогических кадров должна прогнозировать и отслеживать происходящие в профессиональной школе изменения, адекватно реагировать на них при определении целей, содержания и технологий обучения.

2. В контексте изменения статуса и роли педагога профессионального обучения в новых условиях, расширения и усложнения его функций эта система должна быть мобильной и в достаточной степени учитывать индивидуальный творческий стиль деятельности педагога.

3. Использование принципа полифункциональности и многоуровневости предполагает серьезные изменения образовательного процесса, его содержания, форм и технологий обучения, воспитания, развития.

1.3. Основные методологические проблемы изучения общих характеристик системы профессионально-педагогического образования в современных условиях

Рассматриваемые в данном разделе положения ориентированы на формирование исходных позиций проводимого исследования. Они касаются основных методологических проблем изучения общих характеристик системы профессионально-педагогического образования в современных условиях, ее целей, функций и структуры.

Профессионально-педагогическое образование является сложной системой, состоящей из взаимосвязанных компонентов: принципов, целей, задач, содержания, средств, форм, методов и функций. При решении проблем эффективного развития профессионально-педагогического образования отмеченная сложность определяет необходимость изучения перечисленных компонентов системы, а также принципов ее организации и управления ею.

Полученные при этом знания важны как основа, обусловливающая логику и технологию процесса подготовки специалистов в данной системе. Очевидно, что обсуждаемые идеи, принципы, содержание, методы и технологии касаются, с одной стороны, вопросов организации системы профессионально-педагогического образования, а с другой – вопросов ее педагогического обеспечения. Поэтому правомерно относиться к ним как к организационно-методической сущности профессионально-педагогического образования, адекватной запросам личности, общества, государства и экономики, принимать их в качестве главных, исходных положений данного вида образования.

Для настоящего исследования важно, что организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования наряду

с материально-техническим, социальным и правовым обеспечением непосредственно определяют потребность в образовательных учреждениях и преподавательских кадрах, научную и научно-методическую работу, профориентацию и прием в учебные заведения, повышение квалификации профессионально-педагогических работников. С учетом этого правомерно отнести понятие «организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования» к значимым с методологической точки зрения и считать его одним из ключевых в теории профессионально-педагогического образования [222].

В работе принято следующее наполнение понятия *«организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования»:* это *совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических идей, принципов и условий, обеспечивающих достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования*.

Организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования обеспечивают связь системы ППО с социальным окружением, упорядочивают систему управления в организационном плане (кадры, финансы, материально-техническая база и т. д.), создают условия для реализации педагогической управленческой деятельности, научного обоснования содержания обучения, оптимального соотношения содержания, форм и методов, теоретического и практического обучения, учета индивидуальных потребностей и запросов студентов.

Направленность настоящего исследования определяется необходимостью повышения эффективности и устойчивости функционирования и развития системы профессионально-педагогического образования и ограничивается разработкой организационно-методического обоснования его модернизации в современных условиях развития экономической, политической и культурной сфер общества.

В ходе исследования используется устоявшийся общепедагогический понятийно-терминологический аппарат, а также понятия «профессионально-педагогическое образование», «инженерно-педагогическое образование», «инженер-педагог», «педагог профессионального обучения».

Система профессионально-педагогического образования, входящая в систему образования России, призвана готовить кадры преимущественно для учреждений системы начального профессионального образования. Исторически термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование» и развивает его.

Эволюция понятия «инженер-педагог» начинается с конца 20-х гг. XX столетия. Возникновение данного понятия связано с началом подготовки профессионально-педагогических работников в вузах на специальных факультетах. Далее наполнение этого понятия обусловливается развитием системы инженерно-педагогического образования и потребностью образовательной практики (прежде всего системы начального профессионального образования) в специалистах данного профиля.

Сочетание «инженер-педагог» не следует понимать как инженер плюс педагог. Как показал семантический анализ понятия «инженер-педагог», впервые проведенный Э. Ф. Зеером [73], сочетание этих слов приводит к образованию нового понятия.

В «Большом толковом словаре русского языка», являющемся наиболее полным толково-историческим словарем, дано следующее определение: «инженер – специалист с высшим техническим образованием» [37, с. 393]. Данное определение, а также анализ словарных статей позволяют считать, что наименование «инженер» употребляется в случаях, когда для выполнения профессиональных функций работнику требуется высшее техническое образование. Однако вследствие того, что такого обобщенного наименования недостаточно для установления сферы деятельности работника [141], всегда необходимо давать соответствующие дополнения: инженер-строитель, инженер-конструктор, инженер-экономист, инженер-технолог, инженер-электрик и т. д.

Семантика второго компонента сложного слова «инженер-педагог» раскрывается следующим определением: «педагог – лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой» [37, с. 789]. Приведенный смысл слова «педагог» шире смысла слов «преподаватель» («тот, кто занимается преподаванием чего-либо» [37, с. 965]) и «учитель» («тот, кто преподает какой-либо учебный предмет в школе» [37, с. 1411]).

Понятие «инженер-педагог» образовано соединением двух основ в одно слово. Такой прием (словосложение) как один из способов образования новых слов является продуктивным типом словообразования в современном русском языке. Слово «инженер-педагог» относится к типу сложения с сочинительным отношением основ, при котором обе части, составляющие слово, обозначают единое понятие, совмещающее в себе признаки понятий, названных двумя основами существительных [220].

В 1970–90-е гг. понятие «инженер-педагог» использовалось для обозначения и характеристики специалиста, осуществляющего педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц, обучающихся по одной из отраслей производства в системе профтехобразования, и квалифицированных рабочих на производстве.

В данной трактовке инженера-педагога как специалиста отличает широкий педагогический профиль, включающий функции мастера производственного обучения, преподавателя специальных и общетехнических дисциплин, а также возможности совмещения этих функций. Инженерно-педагогическая деятельность носит интегративный характер, социально направлена на профессиональную подготовку квалифицированных рабочих, включает в себя педагогический, инженерно-технический и производственно-технологический («рабочий») компоненты.

Подготовка к такой деятельности осуществлялась в системе инженерно-педагогического образования, которая создавала условия для реализации процесса целенаправленного, планомерного и организованного профессионального становления и развития личности путем получения-передачи знаний, навыков и умений по инженерно-педагогическим специальностям и специализациям (определение инженерно-педагогического образования как процесса).

Наряду с обозначением образовательной системы термин «инженерно-педагогическое образование» применялся для обозначения усвоенной человеком совокупности специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих личности, получившей это образование, успешно работать

в системе начального профессионального образования по определенной отрасли производства (определение инженерно-педагогического образования как результата).

Двойное толкование понятия «инженерно-педагогическое образование» (как процесса и результата) согласуется с определениями понятия «образование», представленными С. Я. Батышевым [17] и отраженными в словарях [37, 40, 157].

Инженерно-педагогическое образование может быть определено также на содержательном и институциональном уровнях: во-первых, как совокупность профессионально-образовательных программ и государственных стандартов среднего и высшего специализированного профессионального образования; во-вторых, как сеть реализующих их средних и высших учебных заведений различных организационно-правовых форм, типов и видов (индустриально-педагогические техникумы и колледжи, инженерно-педагогические высшие учебные заведения, инженерно-педагогические факультеты и кафедры технических и сельскохозяйственных вузов) [222].

Специализированный характер профессионально-образовательных программ и государственных стандартов инженерно-педагогического образования определяется необходимостью включения в них компонентов, присущих инженерно-технической, психолого-педагогической и производственной (по рабочей профессии) подготовке. Данная необходимость обусловлена потребностью в специалистах для ведения педагогической, инженерно-педагогической, инженерно-технической, производственной и административной деятельности в системе технических учебных заведений начального и среднего профессионального образования, в отделах технического обучения и структурных подразделениях предприятий и организаций, в отраслевых учебно-курсовых комбинатах.

В основном инженерно-педагогическое образование ориентировано на различающуюся по направлениям и уровням профессионально-техническую сферу начального профессионального образования. Последняя специализирована также по отраслям производства: строительство, автоматизация и управление, телекоммуникация, металлургия, горное дело, электроника и микроэлектроника, химическая тех-

нология, тепло- и электроэнергетика, электротехника, электромеханика и электротехнология, эксплуатация транспортных средств, сельскохозяйственное производство, лесное дело, технология продуктов питания и др.

Понятие «инженерно-педагогическое образование» в настоящее время перекрывается и поглощается более широким понятием «профессионально-педагогическое образование», которое введено в научный оборот Г. М. Романцевым в начале 1990-х гг. [222]. Его появление связано с новыми потребностями систем начального и среднего профессионального образования, рынка труда, с появлением новых профессий. При этом, по мнению А. М. Новикова, заметными стали процессы расширения профессионального обучения на непроизводственную (нетехническую) сферу с реальным превращением начального профессионального образования из традиционного профессионально-технического образования в современное профессиональное [154, 155]. Новое понятие детерминирует расширение содержательного поля педагогической деятельности педагогов профессионального обучения.

В рамках профессионально-педагогического образования наряду со сложившимся инженерно-педагогическим образованием реализуются программы подготовки специалистов для «нетехнических» учебных заведений всех уровней и типов, например библиотечных, культурно-просветительских, медицинских и т. п.

Содержанием педагогической деятельности специалиста, подготовленного в системе профессионально-педагогического образования, является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности, характеризуемый, в частности, специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями. Очевидно, что для успешности такой трудовой деятельности человеку требуется получить определенную подготовку, осуществляемую профессионально-педагогическими работниками. Это обусловливает интегративность деятельности специалистов профессионального обучения, учитывающую взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических. Кроме того, производственно-технологическая составляющая та-

кой деятельности определяет еще одну специфическую особенность подготовки педагога профессионального обучения – обязательное получение рабочей профессии.

Важным результатом процесса подготовки специалиста в системе профессионально-педагогического образования является не только сформированная система знаний, умений и обобщенных способов выполнения профессиональных функций, но и, прежде всего, профессионально ориентированная личность, способная к самореализации.

Итак, профессионально-педагогическое образование, с одной стороны, – это процесс формирования специалистов, обеспечивающий подготовку человека к деятельности по конкретной профессии; с другой стороны, как самостоятельная система профессиональных знаний, навыков, умений и опыта – это результат.

В связи с этим следует отметить отличие понятий «профессионально-педагогическое образование» и «педагогическое образование». Профессионально-педагогическое образование обеспечивает реализацию образовательных программ при обучении профессиям в учреждениях профессионального образования, а педагогическое – общеобразовательных, в основном предметных программ общего среднего образования. Поэтому обсуждаемые понятия по отношению друг к другу следует считать независимыми.

Данный вывод подтверждают результаты сопоставления этих видов подготовки между собой и с инженерно-техническим образованием (табл. 2) [176].

Таким образом, понятие *«профессионально-педагогическое образование»* имеет следующее содержание: это *процесс формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности*.

При другом понимании термина «профессионально-педагогическое образование», как результата, он обозначает *усвоенную человеком совокупность специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования*.

Таблица 2

Отличия видов высшего профессионального образования

Особенности образования	Вид профессионального образования		
	Педагогическое	Профессионально-педагогическое	Инженерно-техническое
Ориентация подготовки специалистов	На общеобразовательный предмет (предметы)	На группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим	На продукты и процессы производства товаров и услуг
Особенности технологической подготовки студентов к будущей деятельности специалиста	Изучение частных методик, рецептурное овладение методикой обучения	Освоение приемов проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих по спектру профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии	Общеотраслевые и конкретные технологии
Реализация профессиональной направленности образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность, проявляющаяся в частных методиках и в процессе педагогической практики	Профессионально-педагогическая направленность на глубокую интеграцию дисциплин психолого-педагогического и инженерно-технического компонентов образования	Ориентация всех учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства
Особенности профессиональной деятельности выпускников	Репродуктивная педагогическая деятельность с минимальным варьированием содержания предмета и методики обучения	Педагогико-проектировочная деятельность, связанная с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона; реализация собственных образовательных технологий, сочетание производственного обучения с производительным трудом	Конструирование, эксплуатация оборудования, проектирование предприятий и технологий, внедрение технологий

В педагогической науке и образовательной практике России понятие «профессионально-педагогическое образование» стало использоваться с 1992 г. В настоящей работе этот термин употребляется нами при изложении результатов исследования состояния и развития данного вида образования и в более ранние периоды времени. При этом инженерно-педагогическое образование, являющееся прототипом профессионально-педагогического, понимается как его часть и проявление.

Употребляемый в работе термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений системы начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др.

В научной литературе, касающейся проблем педагогического образования в части подготовки школьного учителя, также применяется термин «профессионально-педагогическая деятельность» [36, 158, 171, 177, 195]. По определению В. А. Сластенина, данная деятельность осуществляется как вид социальной деятельности, создающей условия для развития личности и обеспечивающей усвоение подрастающим поколением культуры и опыта человечества, готовность личности к выполнению определенных социальных ролей в определенном обществе [195]. Более конкретное наполнение данного понятия дано З. М. Большаковой: профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создания условий для их развития [36].

Данные определения выделяют педагогическую деятельность как профессиональную, сосуществующую в обществе наравне с другими видами деятельности: профессиональной юридической, профессиональной медицинской, профессиональной экономической и др. Для осуществления перечисленных видов деятельности необходимо получение соответствующего профессионального образования, например юридического, медицинского, экономического и др. Аналогично об-

разование, направленное на подготовку учителя и реализуемое в педагогических вузах, как правило, называют педагогическим. Однако для передачи этого смысла употребляют также термин «профессионально-педагогическое образование» (профессиональное педагогическое). Он совпадает с названием исследуемого нами самостоятельного вида образования – профессионально-педагогического, в рамках которого осуществляется подготовка педагогов профессионального обучения, что приводит к недопустимому смешению двух совершенно разных по смыслу понятий.

Проведенное рассмотрение систем педагогического и профессионально-педагогического образования с позиции общественного предназначения их выпускников для реализации соответствующей профессиональной деятельности позволяет еще раз подчеркнуть отличие данных образовательных систем, заключающееся в следующем.

Система педагогического образования (в понимании В. А. Сластенина – профессионального педагогического или профессионально-педагогического) направлена на подготовку учителей для осуществления профессиональной педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования (предметная область – общеобразовательные дисциплины).

Система профессионально-педагогического образования готовит педагогов профессионального обучения для осуществления профессиональной профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в системе начального профессионального образования (предметная область – профессия).

Анализ профессионально-педагогического образования в быстро меняющихся социальных условиях предусматривает рассмотрение динамики его функций по отношению к человеку и обществу в целом и уточнение их.

Целесообразно такой анализ осуществлять, сопоставляя функции профессионально-педагогического образования с функциями образования в целом. Это объясняется, во-первых, значимостью последних для определения путей развития профессионально-педагогического образования и, во-вторых, проявлением в них активных связей системы образования с другими социальными системами, позволяющими определить координаты и роль образования в общественной структуре.

В качестве одного из методологических положений для изучения функций образования выделяется положение об обусловленности содержания функций поставленной целью (Е. П. Белозерцев, В. М. Димов, В. А. Копылов, В. Д. Попов). Действительно, достижение поставленной цели составляет сущность и основное назначение функций любой системы. Следовательно, в функциях образования отражена целеполагающая часть его деятельности, детерминированная социально-экономическими потребностями общества. Поэтому такие функции можно рассматривать как основные направления деятельности образовательной системы по реализации наиболее существенных общественных целей.

Принимая, что деятельность современной системы профессионально-педагогического образования необходимо направить на удовлетворение потребностей экономики, общества и личности, можно ее функции обозначить как связанные с целями, детерминированными данными потребностями. Такой подход позволяет принимать во внимание известные функции образования, достаточно разнообразно и разнородно определенные ранее в педагогических, социологических и экономических исследованиях [222].

Профессионально-педагогическое образование может выполнять экономическую и социальную функции. Первая из них определяется участием образования в воспроизводстве рабочих кадров посредством формирования профессионального потенциала членов общества, вторая направлена на формирование всесторонне развитой личности [14]. В ряде исследований эти функции описываются следующим образом:

- экономическая – участие в воспроизводстве рабочей силы путем формирования профессионализма членов общества;
- социально-экономическая – подготовка работников общественного производства с учетом технологического содержания труда и его общественно-политических условий;
- социальная – формирование всесторонне развитой личности [217].

Возможны варианты определения и дополнительных функций, присущих профессионально-педагогическому образованию. Так, к экономической и социальной функциям В. Д. Попов добавляет идеологическую [170]. В. М. Димов включает в этот перечень функции накопления интеллектуального потенциала, передачи культурного наследия молодому поколению и коммунистического воспитания [58].

Определяя в качестве основных и непосредственных функций образования обучение и воспитание, В. А. Копылов дает их более широкую трактовку, выделяя функции обучения, воспитания, народнохозяйственную, политическую, духовную и социальную [110].

В данной работе мы ориентировались на подход, учитывающий подразделение функций образования на экономическую и социальную с более дробным делением их на составляющие.

Другим представляющим интерес методологическим подходом характеризуется позиция Л. Н. Когана, которым выделены следующие функции образования:

- трансляция знаний и социального опыта от поколения к поколению;
- обеспечение адаптации человека в той или иной социальной системе;
- человекотворчество, воспитание, гуманизм – социализация и развитие личности;
- ценностная ориентация личности в разноплановой культуре;
- идеологизация, обеспечивающая усвоение личностью идеологии того или иного класса [104].

Такое представление функций профессионально-педагогического образования возможно при необходимости более дифференцированного анализа, например при описании педагогической деятельности как профессии. Хотя, на наш взгляд, в соответствии с данным представлением функции неравномерны по емкости и не сгруппированы по направлениям действий.

Развитие представлений о сущности функций профессионально-педагогического образования возможно с учетом мнения Ф. Р. Филиппова, выделяющего из них подготовку молодежи к труду, взаимодействие системы образования с социальной структурой общества, взаимодействие системы образования с социалистической общенародной демократией, взаимодействие системы образования с духовной жизнью общества, всестороннее развитие личности [224]. Такой подход интересен тем, что расширяет рассмотрение функций в части взаимодействия системы образования с социальной структурой, общенародной демократией и духовной жизнью общества, позволяет более четко определить роль и значение функций образования в соци-

ально-экономической жизни общества. Хотя очевидно, что функция взаимодействия системы образования с социалистической общенародной демократией сегодня не актуальна.

Более близким к нашим представлениям является подход, связывающий предназначение системы профессионально-педагогического образования с удовлетворением потребностей экономической, политической и культурной сфер общества, представляющих в процессе взаимодействия общество как целостность. Е. П. Белозерцев и А. В. Кооп считают, что с этих позиций правомерно выделение профессионально-экономической, социально-политической и культурно-гуманистической функций образования [21, 109].

Профессионально-экономическая функция образования обусловлена прежде всего взаимодействием с производительными силами общества. Социальная и политическая сферы жизнедеятельности общества определяют социально-политическую функцию. Развитие духовной культуры общества и формирование в нем личности отражает культурно-гуманистическая функция. Включенный в данный контекст гуманистический аспект образования предполагает необходимость общения и сотрудничества членов общества как основы для взаимопонимания между людьми различных взглядов, национальностей и вероисповеданий. Данный подход используется в нашей работе при анализе функций профессионально-педагогического образования.

Развивая отмеченные представления о функциях профессионально-педагогического образования, необходимо учитывать, что данный вид образования как социальный институт выполняет также следующие обобщенные, универсальные функции:

- обеспечивает устойчивость социальных отношений в сфере профессионального образования и в других сферах общественных отношений;
- сохраняет «чистоту» социальных общностей в рамках данного вида образования независимо от постоянной смены их членов;
- усиливает социальные связи и внутригрупповую сплоченность среди учащихся и педагогического персонала;
- осуществляет контроль за отклоняющимся от установленных норм и образцов поведением;

• поощряет желательное с точки зрения общества поведение социальных групп в сфере обучения и воспитания и их взаимодействие в рамках гуманизации образовательного процесса, осуществления демократических инноваций, реализации педагогики сотрудничества и др. [68, с. 28–30].

Названные функции профессионально-педагогического образования имеют общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер. Между тем выше показано, что система профессионально-педагогического образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических, социальных, культурных функций.

К экономическим функциям относятся в первую очередь насыщение профессиональной структуры общества и подготовка профессионально-педагогического персонала соответствующей квалификации. Профессионально-педагогическое образование воздействует на экономику опосредованно через подготовку педагогов профессионального обучения, от уровня и качества деятельности которых в значительной мере зависит кадровый состав работников производства, реализующих преимущественно функции рабочих профессий и определяющих эффективность производства.

Социальными функциями профессионально-педагогического образования являются воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов. Прямо и непосредственно воспроизводятся слои профессионально-педагогических работников, косвенно, опосредованно (через начальное и среднее профессиональное образование) – различные слои, группы, отряды рабочих.

Профессионально-педагогическое образование способствует сохранению в обществе социальной мобильности (хотя, разумеется, она детерминируется и целым рядом других факторов), которая охватывает как педагогических работников, так и лиц, занятых в рабочих профессиях. Последнее особенно важно в связи с возрастанием общественной потребности в высококвалифицированных рабочих, а это значит, что традиционно понимаемого начального профессионального образования становится явно недостаточно.

Профессионально-педагогическое образование объективно способствует (через подготовку педагогических кадров) росту потребно-

сти будущих рабочих в знаниях, в совершенствовании собственного образовательного уровня и преодолению, таким образом, тупикового характера начального профессионального образования.

С этим связана и культурная функция профессионально-педагогического образования. Его получение стимулирует процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Данное образование (как и все другие виды профессионального образования) преследует в качестве одной из своих важнейших целей создание условий для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культурного уровня будущих педагогов профессионального обучения. В этом смысле культурная функция профессионально-педагогического образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп как учащейся, так и работающей молодежи.

Выделение этой функции подчеркивает ошибочность восприятия профессионально-педагогического образования как инструмента для удовлетворения лишь общественных потребностей.

С точки зрения современных представлений о гуманизации образовательной сферы профессионально-педагогическому образованию необходимо ориентироваться не только на потребности государства и общества, хотя очевидно, что оно должно удовлетворять и их (социальная ориентация профессионально-педагогического образования). Качественно реализовать эти потребности профессионально-педагогическое образование сможет, если станет средством удовлетворения потребностей своих субъектов (педагогов, студентов) в развитии, самореализации, самоактуализации (личностная ориентация профессионально-педагогического образования). Только в этом случае они будут способны реализовать весь свой потенциал для работы в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, выпускники которых смогут быстро овладевать современными технологиями и развивать их дальше. Следовательно, в стратегическом плане, согласно идее В. И. Загвязинского о социально-личностной ориентации образования и всех образовательных программ

и проектов [64], профессионально-педагогическому образованию необходимо развиваться и приобретать одновременно качества социальной и личностной ориентации.

Для профессионально-педагогического образования такое развитие связей и отношений между ним, обществом, государством, производством и человеком имеет особое значение. Оно направлено в первую очередь на становление личности будущего педагога, осуществляющего свои основные функции в системе профессионального образования. Поэтому эффективность и качество профессионального обучения и, как следствие, производства и функционирования общества находятся в зависимости (как в прямой, так и в косвенной) от личности профессионально-педагогических работников, осуществляющих учебно-воспитательный процесс, от эффективности и качества их деятельности.

Таким образом, анализ развития профессионально-педагогического образования как социально-педагогической проблемы позволил определить общую методологию проводимого исследования, раскрывающую роль и место профессионально-педагогического образования в социально-экономической сфере и в системе образования.

1.4. Проблемы и перспективы развития уровневого профессионально-педагогического образования

Вопросы повышения качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров отражены во многих правительственных документах, а также в документах Министерства образования и науки Российской Федерации.

Актуализация проблем и важность определения перспектив развития уровневого профессионально-педагогического образования обусловлены рядом факторов:

- необходимостью определения перспектив развития уровневого профессионально-педагогического образования с учетом требований нового поколения профессиональных, федеральных государственных образовательных стандартов и новым перечнем направлений подготовки;

• резко возросшей в последнее время потребностью российской экономики в квалифицированных рабочих, подготовку которых должны осуществлять мастера и педагоги профессионального обучения;

• новыми задачами, поставленными перед профессионально-педагогическим образованием в связи с вхождением России в единое Европейское образовательное пространство (Болонский процесс) и реализацией концепции модернизации российского образования;

• отсутствием аналогов уровневого профессионально-педагогического образования за рубежом и, следовательно, необходимостью углубленного анализа отечественного опыта.

Сегодня существует ряд проблем, затрудняющих процесс развития уровневого профессионально-педагогического образования. Эти проблемы заключаются в следующем:

• не определена государственная стратегия развития уровневого профессионально-педагогического образования в сложившихся социально-экономических условиях;

• масштабы подготовки профессионально-педагогических кадров в стране таковы, что отток кадров из образовательных учреждений системы начального профессионального образования перестал компенсироваться приходом в эти образовательные учреждения выпускников образовательных учреждений системы профессионально-педагогического образования;

• не определены потребности регионов в профессионально-педагогических кадрах различных квалификаций и отраслевых разновидностей; отсутствует банк данных о перспективах востребованности специалистов;

• материально-техническое обеспечение большинства высших и средних профессионально-педагогических учебных заведений не в полной мере отвечает задаче опережающей подготовки профессионально-педагогических кадров для образовательных учреждений системы начального профессионального образования по отношению к темпам развития различных отраслей экономики;

• недостаточно эффективна система повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров;

• действующие в настоящее время законы, нормативные акты и инструкции, система заработной платы, морального и материального по-

ощрения труда работников профессионально-педагогического профиля не способствуют росту престижа профессионально-педагогического труда, не обеспечивают правовую и социальную защищенность работников этой сферы, не стимулируют повышение профессионального и культурного уровня профессионально-педагогических кадров.

Решение этих проблем во многом определит предлагаемый нами проект государственной комплексной целевой программы развития уровневого профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России».

Проект данной программы предполагает в качестве конечной цели решение двуединой государственной задачи: во-первых, создание государственной системы ППО, по своим масштабам полностью покрывающей потребности страны в педагогах профессиональной школы, а во-вторых, полное переоснащение кадрового корпуса НПО на качественно иной, чем сейчас, профессионально-педагогической квалификационной основе.

Для достижения обозначенных целей программа предусматривает в соответствующих разделах решение следующих задач:

- создание законодательной, методологической и организационной базы совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в условиях уровневого профессионально-педагогического образования;
- разработка механизма нормативно-правового регулирования с целью формирования системы социально-экономической защищенности профессионально-педагогических кадров;
- обеспечение устойчивого спроса на высококвалифицированные профессионально-педагогические кадры на рынке труда, создание механизмов повышения престижа профессионально-педагогического труда;
- завоевание выпускниками профессионально-педагогических образовательных учреждений рынка труда (в том числе подготовка кадров для профессиональных учебных заведений, системы цеховой учебы, центров профориентации, межшкольных учебно-производственных комбинатов, образовательных учреждений Федеральной службы занятости и пр.) посредством расширения спектра отраслей (профилей) уровневого профессионально-педагогического образования и образовательных услуг;

• приоритетное развитие и совершенствование подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров через специализированные уровневые рационально размещенные профессионально-педагогические учебные заведения, объединенные в систему уровневого профессионально-педагогического образования;

• обеспечение доподготовки практических профессионально-педагогических работников и других специалистов, не имеющих базового педагогического или отраслевого образования, для частичного решения кадровых проблем системы НПО.

В связи с этим особое значение приобретает необходимость разработки и утверждения на государственном уровне профессионального стандарта педагога профессионального обучения и создания независимой системы аттестации профессионально-педагогических работников на их соответствие этому профессиональному стандарту.

Непосредственной задачей уровневого профессионально-педагогического образования является обеспечение профессиональных образовательных учреждений специалистами, способными организовывать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехническую и специальную профессиональную подготовку по актуальным образовательным направлениям и профессиям. С ней связана задача формирования общественно значимой личности для эффективной деятельности в сфере профессионального образования, решение которой:

• удовлетворит потребности личности на любой стадии профессионального пути (многоступенчатое, непрерывное, преемственное, уровневое образование);

• обеспечит профессиональное становление личности профессионала: профориентация, профессиональное обучение, профессиональная адаптация (интернатура);

• создаст предпосылки для саморазвития личности профессионала.

Выпускник образовательных учреждений системы уровневого профессионально-педагогического образования – педагог профессионального обучения – подготавливается к выполнению функций преподавателя общетехнических (общеотраслевых) и специальных дисциплин, мастера производственного обучения во всех видах профессиональных образовательных учреждений (профессиональные училища, лицеи, техникумы, колледжи, учебно-производственные и учебно-кур-

совые комбинаты, отделы технического обучения и подготовки кадров промышленных предприятий и предприятий обслуживания), а также к исполнению обязанностей воспитателя и организатора учебного производительного труда в этих учреждениях. Кроме того, научные исследования образовательных процессов, проблем техники и технологии соответствующей отрасли, научно-производственная и консультационно-управленческая деятельность в образовании и на производстве также являются направлениями профессиональной деятельности педагога профессионального обучения [181, 182].

С учетом отмеченного выше необходимо развивать профессионально-квалификационную структуру подготовки профессионально-педагогических кадров в направлении уровневого высшего образования по профилям, соответствующим профессиям, по которым ведется подготовка в системе начального профессионального образования, в первую очередь профессиям сложного механизированного и интеллектуализированного труда.

Основой уровневого профессионально-педагогического образования являются профессиональные учебные заведения, обеспечивающие весь комплекс образовательной деятельности, связанной с кадровым обеспечением профессионального образования.

В формирующейся политике развития уровневого профессионально-педагогического образования необходимо предусмотреть мероприятия, направленные на совершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения. Образовательным учреждениям, занимающимся подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации профессионально-педагогических кадров, предстоит пройти сложный путь становления и формирования инфраструктуры, включающий:

- комплектование полного педагогического состава, обеспечивающего все компоненты уровневого профессионально-педагогического образования, включая подготовку по рабочей профессии;
- обеспечение содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения с учетом его специфики;

• создание современной материально-технической базы и соответствующей образовательной среды;

• установление и расширение стабильных связей с социальными партнерами;

• определение тематики научно-исследовательской деятельности, создание мотивов для творческой деятельности и обеспечение на этой основе профессионального роста профессорско-преподавательского состава.

Потребность в квалифицированных профессионально-педагогических кадрах для системы начального профессионального образования определяет необходимость расширения сети образовательных учреждений уровневого профессионально-педагогического образования с учетом интересов регионов.

Повышается актуальность дополнительного профессионально-педагогического образования для профессионально-педагогических работников, имеющих высшее техническое или высшее педагогическое образование.

При такой подготовке специалистов для образовательных учреждений системы начального профессионального образования не исключается возможность организации обучения по следующим менее эффективным схемам и образовательным траекториям:

• доподготовка отраслевых специалистов по программам цикла психолого-педагогических дисциплин (второе высшее образование, повышение квалификации);

• доподготовка педагогов-предметников, получивших традиционное педагогическое образование, по программам отраслевой подготовки;

• подготовка педагогов профессионального обучения на соответствующих факультетах в технических и педагогических университетах без обеспечения глубокой интеграции психолого-педагогического, специального и отраслевого компонентов образования с подготовкой по рабочей профессии.

Главным условием реализации таких схем является обязательное соблюдение действующего ГОС ВППО и ФГОС как в части государственных требований к содержанию образования (профессиональ-

ные образовательные программы), так и в части результатов подготовки. В последнем случае создается система государственной аттестации профессионально-педагогических кадров, опирающаяся на перечень государственных требований к образовательному уровню и степени сформированности профессионально-педагогической компетентности работников образовательных учреждений системы начального профессионального образования.

Повышение сертифицированного образовательного уровня профессионально-педагогических работников, имеющих среднее профессионально-педагогическое образование, предусматривает несколько вариантов:

- повышение образовательного уровня от среднего профессионального до бакалаврского;
- повышение уровня образования от традиционного профессионально-педагогического до магистерского;
- повышение бакалаврского уровня действующих работников до магистерского.

Проблема развития учебной и материально-технической базы учреждений системы уровневого профессионально-педагогического образования в последние годы становится особенно острой. В связи со значительным сокращением бюджетного финансирования образовательных учреждений уровень такой базы не соответствует современным требованиям организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов профессионального обучения в условиях уровневого профессионально-педагогического образования. Реализация программ уровневого профессионально-педагогического образования, направленных на подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогов профессионального обучения, требует необходимого оснащения, включая современное оборудование для подготовки по рабочим профессиям. В связи с этим необходимы разработка и введение новых нормативов материально-технического оснащения образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования.

Для управления системой уровневого профессионально-педагогического образования в аспекте налаживания эффективного взаимодей-

ствия между образовательными учреждениями систем начального профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования необходимо проведение исследований, связанных с определением потребности в профессионально-педагогических кадрах, структурой и численностью приема в профессионально-педагогические вузы и колледжи, трудоустройством выпускников, их социальной защищенностью. Образовательные учреждения, реализующие программы уровневого профессионально-педагогического образования, в большинстве регионов не получают образовательных заказов. Между региональными органами управления образованием и учреждениями уровневого профессионально-педагогического образования нарушена связь как между социальными партнерами.

Для решения перечисленных проблем, на наш взгляд, необходимо проведение следующих мероприятий:

- подготовка проекта постановления Правительства РФ «О мерах государственной поддержки уровневого профессионально-педагогического образования»;
- создание моделей профессионально-педагогических работников, включающих профессионально-квалификационные требования к уровню образованности и качествам личности, регламентирующие последипломную адаптацию выпускников образовательных учреждений системы уровневого ППО;
- качественное обновление профессионально-педагогического корпуса с учетом решения вопросов социальной защиты работающих педагогов и мастеров профессионального обучения, ветеранов ППО и молодых специалистов;
- разработка научно обоснованных рекомендаций по проведению аттестации профессионально-педагогических работников на право занятия ими профессионально-педагогических должностей в зависимости от уровня их профессионально-педагогической квалификации;
- разработка научно обоснованных рекомендаций по проведению аттестации предприятий и учебных заведений на право вести подготовку, переподготовку и повышение квалификации рабочих кадров и специалистов профессионально-педагогического профиля в зависимости от их кадрового, учебно-материального обеспечения и социального статуса;

• разработка и обоснование предложений по введению обязательной стажировки выпускников учебных заведений системы уровневого ППО в образовательных учреждениях системы НПО в течение одного года (интернатура), в том числе с продолжением обучения в вузе;

• организация грантовой системы распределения средств на научно-исследовательскую работу по актуальным проблемам развития уровневого ППО;

• проведение регулярных научных и научно-практических конференций, систематическое издание сборников научных трудов по проблемам развития уровневого ППО;

• создание системы постоянного мониторинга для пополнения банка данных по текущим и перспективным потребностям рынка труда в профессионально-педагогических кадрах различной квалификации, в первую очередь для образовательных учреждений системы НПО;

• создание крупных центров уровневого профессионально-педагогического образования в федеральных округах РФ (Центральном, Северо-Западном, Южном, Приволжском, Уральском, Сибирском, Дальневосточном, Северо-Кавказском) на основе интеграции начального и среднего профессионального образования, среднего и высшего профессионально-педагогического образования;

• создание центров профориентации при окружных центрах уровневого профессионально-педагогического образования;

• разработка правовой базы предоставления отсрочки призыва на действительную военную службу молодым специалистам, мастерам и педагогам профессионального обучения на время их работы в учреждениях НПО, имеющих государственную аккредитацию;

• разработка преемственных профессиональных образовательных программ в рамках уровневого ППО;

• разработка методических рекомендаций по организации производственного (практического) обучения, практик и государственной итоговой аттестации в соответствии с требованиями образовательного стандарта;

• разработка теоретических основ и практических рекомендаций по организации и осуществлению воспитательной работы в образовательных учреждениях системы уровневого ППО для формирования профессионально значимых качеств личности, раскрытия и развития ее творческого потенциала;

• разработка и введение новых нормативов материально-технического оснащения (современное оборудование, приборы, материалы и т. д.) основных образовательных программ уровневого ППО;

• укрепление материально-технического обеспечения учебно-производственных мастерских, кафедр, осуществляющих обучение по отраслевым, специальным дисциплинам;

• формирование программы выпуска учебной литературы для учебных заведений системы уровневого профессионально-педагогического образования;

• создание Российского научно-методического центра повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров с целью координации деятельности вузов и региональных учебно-методических центров повышения квалификации профессионально-педагогических работников [185].

Таким образом, анализ развития ППО как социально-педагогической проблемы позволил определить общую методологию проводимого исследования, раскрывающую роль и место уровневого профессионально-педагогического образования в социально-экономической системе и в системе образования. При этом получены следующие результаты и выводы:

1. Раскрыты основные понятия, определяющие исследование проблемы. Уровневое профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессионально-педагогической деятельности. Уровневое профессионально-педагогическое образование – это результат, обозначающий усвоенную человеком совокупность специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования.

2. Показано, что уровневое профессионально-педагогическое образование призвано выполнять в обществе следующие функции:

• экономические, состоящие в первую очередь в насыщении профессиональной структуры общества и подготовке профессионально-педагогических кадров соответствующей квалификации;

• социальные, включающие воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов, содействие сохранению в обществе социальной мобильности (наравне с другими факторами);

• культурные, стимулирующие процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры, а также процессы воспроизводства и развития материальной и духовной культуры определенной категории учащейся и работающей молодежи.

3. Установлено, что развитие уровневого профессионально-педагогического образования как социально-педагогической системы обусловлено влиянием социальных и экономических факторов, в то же время данная система функционирует на основе собственных закономерностей и принципов, имеет тенденцию к стабилизации (целостности) и дальнейшему развитию.

4. Выделена объективная потребность в развитии уровневого профессионально-педагогического образования, которое в современных условиях развития государства, связанных с построением общества с рыночной экономикой, должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества.

5. Решение проблем развития уровневого профессионально-педагогического образования требует разработки соответствующего теоретико-методологического обеспечения следующих важнейших стратегических направлений такого развития:

• создание законодательной, методологической и организационной базы совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в условиях уровневого профессионально-педагогического образования;

• разработка механизма нормативно-правового регулирования с целью формирования системы социально-экономической защиты профессионально-педагогических кадров;

• обеспечение устойчивого спроса на высококвалифицированные профессионально-педагогические кадры на рынке труда, совершенствование механизмов повышения престижа профессионально-педагогического труда;

• завоевание выпускниками профессионально-педагогических учебных заведений рынка труда (подготовка кадров для профессиональных учебных заведений, центров профориентации, межшкольных учебно-производственных комбинатов, образовательных учреждений Федеральной службы занятости и пр.) посредством расширения спектра профилей уровневого профессионально-педагогического образования и образовательных услуг;

• приоритетное развитие и совершенствование подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров на базе специализированных уровневых рационально размещенных профессионально-педагогических учебных заведений, объединенных в систему уровневого профессионально-педагогического образования;

• обеспечение доподготовки практических профессионально-педагогических работников и других специалистов, не имеющих базового педагогического или отраслевого образования, для частичного решения кадровых проблем начального профессионального образования.

Глава 2
ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

2.1. Исследование требований работодателей к современным рабочим и специалистам среднего звена

В настоящее время в Российской Федерации не преодолен качественный разрыв между спросом и предложением рабочей силы. Уровень компетентности работников не всегда удовлетворяет работодателей, а система профессионального образования не в полной мере может обеспечить соответствие программ обучения требованиям работодателей. Системными причинами существующего положения являются разрыв между динамичными переменами в мире профессий и их адекватным отражением в программах профессионального образования, отсутствие современной национальной системы квалификаций. Помимо этого наблюдается дисбаланс в соотношении высшего, среднего и начального профессионального образования.

Главной проблемой российского профессионального образования на сегодняшний день является не столько избыток или дефицит подготовленных кадров специалистов и квалифицированных рабочих (хотя эта проблема уже существует и будет обостряться), сколько качество их подготовки. Ситуация усугубляется и отсутствием современной национальной системы квалификаций, которая бы мотивировала работников на обучение в течение всей жизни. Существующая в России система квалификаций является весьма несовершенной, фрагментарной и устаревшей. Ее недостатки сдерживают повышение гибкости рынка труда, развитие эффективного обучения в течение всей жизни, затрудняют ориентацию профессионального образования и обучения на достижение качественных результатов, удовлетворяющих потребности рынка труда (работодателей и работников). Недостаточно эффективны и механизмы правового регулирования взаимодействия профессионального образования и рынка труда.

Причина дефицита квалифицированных кадров проста: большинство выпускников не способно включиться в работу. Они не имеют представления о характере производства, о корпоративной культуре; не знают ни бизнес-процесса, ни бизнес-среды; не владеют умениями делового общения; не умеют в выгодном свете подать результаты своей работы.

По мнению работодателей, учебные заведения учат студентов не тому, чему следует, и прежде всего перегружают их теоретическими знаниями. Это особенно характерно для вузов, но не менее свойственно и системе среднего профессионального образования, где за время перестройки нарушились связи между учебными заведениями и предприятиями. В целом можно так охарактеризовать ситуацию. В советский период практически все учебные заведения профессионального образования имели связи с базовыми предприятиями, которые были обязаны принимать студентов на производственную практику, предоставлять ресурсное обеспечение для мастерских учебных заведений и т. д. Взаимосвязи между учебными заведениями и предприятиями были стабильными, требования к выпускникам формулировались на годы вперед, что соответствовало характеру экономики. Затем начались рыночные реформы, когда предприятиям приходилось думать о собственном выживании в условиях формирования рыночной экономики с ее жесткими конкурентными законами, и поддержка учебных заведений отошла на задний план. Более того, обширный рынок безработных позволял работодателям выбирать необходимых работников.

Период внутренних реформ совпал с процессами глобализации, обусловленными переходом к постиндустриальному обществу с его растущей неопределенностью и беспрецедентными темпами развития и изменений. В новой исторической ситуации требования к работникам радикально изменились, на первый план выдвинулись надпрофессиональные умения и ключевые компетенции, прежде всего адаптивность, умение учиться, решать проблемы и т. д.

В этой сложной ситуации система профессионального образования начала отставать, не сумев избавиться от стереотипа, что российское образование – лучшее в мире, и продолжая развиваться согласно собственной логике.

В результате сложилась парадоксальная ситуация: так, например, по оценке Российской академии образования, работать по специальности устраиваются не более половины выпускников вузов (по данным рекрутеров, лишь 38,5 %), т. е., получив образование, люди не могут найти работу по специальности: их «бракуют» работодатели.

Потребность в изменениях уже осознана на высшем политическом уровне. Необходимость повышения качества подготовки специалистов и создания современной национальной системы квалификаций признается как бизнесом, так и образовательным сообществом. Национальная система квалификаций будет способствовать согласованию взаимных требований к квалификациям со стороны работодателей и рынка труда, а также со стороны системы образования и обучения.

Современный российский бизнес крайне заинтересован в развитии и совершенствовании системы профессионального образования. Рабочая сила, ее количество и качество являются решающим нематериальным фактором конкурентоспособности компаний и всей российской экономики и, как следствие, общественного благополучия страны.

Ключевой вопрос сегодняшнего дня – придание нового импульса развитию профессионального образования и обучения, что возможно только на основе эффективного партнерства государства и бизнеса. Позитивным переменам в профессиональном образовании должно способствовать широкое применение рыночных механизмов для повышения качества образования и доступности качественных образовательных услуг.

В последние годы бизнес стал активнее оказывать финансовую поддержку профессиональной школе: открываются базовые кафедры в учебных заведениях, создаются корпоративные университеты и учебные центры. В стране также развивается и негосударственная система профессиональной подготовки, в которой создаются частные школы и другие негосударственные учебные заведения, тренинговые центры и т. д. Складываются партнерские отношения между представителями бизнеса и государства.

Предприниматели начали финансирование крупнейших университетов посредством создания специальных фондов развития и формирования системы образовательных кредитов.

Работодатели убеждены, что для закрепления и дальнейшего наращивания положительных результатов в реформировании профессионального образования необходимо развивать партнерство государства и бизнеса в следующих направлениях:

• образовательные учреждения должны активно изучать профессиональные особенности бизнеса, уточнять потребности предприятий в кадрах и в обучении персонала. Бизнес, со своей стороны, должен по всем вопросам идти навстречу образовательным учреждениям;

• разработать систему профессиональных стандартов, которая должна стать основой для совершенствования профессионального образования;

• создать новую, современную национальную систему квалификаций для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций, дипломов и свидетельств об образовании и обучении. Для работодателя принципиально важно, каким набором знаний, умений и компетенций обладает специалист;

• сделать экономически выгодным для бизнеса развитие внутрикорпоративных систем обучения и подготовки кадров, создание предприятиями базовых кафедр в вузах, корпоративных университетов. Эта образовательная деятельность компаний не должна облагаться налогами наравне с коммерческой деятельностью;

• способствовать структурной перестройке начальной и средней профессиональной школы, созданию многоуровневых образовательных учреждений, реализующих начальное и среднее профессиональное образование, а также ресурсных образовательных центров и др.

Будучи озабоченным существующей ситуацией, бизнес в последние годы начал активизацию собственных усилий в обеспечении себя кадрами нужной квалификации, и стал постепенно формироваться диалог между образованием и бизнесом. Одним из первых предложения власти по сотрудничеству с бизнесом в сфере образования сформулировал в марте 2006 г. Президент РФ Владимир Путин. Тогда бизнес был приглашен к участию в изменении содержания образовательных программ высшего, среднего и начального профессионального образования в связи с тем, что существующие программы, по словам В. В. Путина, никуда не годятся, из-за чего потребности предприятий

в квалифицированных специалистах не удовлетворяются. В настоящее время работодатели являются непосредственными участниками выработки критериев качества подготовки специалистов, а также создания перечня востребованных специальностей и направлений подготовки.

Однако инициативы работодателей еще не носят системного характера: все говорят, что молодых специалистов «готовят плохо», однако консолидация усилий идет медленно.

Для решения данных проблем при Российском союзе промышленников и предпринимателей создано Национальное агентство развития квалификаций, которое ставит задачу объединения усилий всех заинтересованных сторон в целях создания национальной системы квалификаций.

По мере реформирования экономики России в целом и различных ее секторов, в том числе системы образования, проблемы взаимодействия системы профессионального образования и российского рынка труда становятся все более значимыми. Изменение структуры отечественной экономики, трансформация форм собственности, развитие новых видов экономической деятельности изменяют рынок труда, трансформируя потребности работодателей в одном из важнейших факторов производства – рабочей силе.

Одновременно происходят процессы реформирования системы профессионального образования, которые должны быть нацелены не только на решение накопившихся в прошлые периоды проблем, но и на создание такой структуры предоставления образовательных услуг, которая соответствовала бы требованиям современного рынка труда и учитывала перспективы его развития.

До настоящего времени вопросы взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда редко оказывались в центре внимания не только исследователей, но и государственных лиц, ответственных за принятие стратегических решений. Однако к настоящему моменту стала очевидной необходимость изучения характера спроса, предъявляемого на рынке труда на профессиональную рабочую силу, для формирования оптимальной структуры профессионального образования, нацеленной на конечный результат – подготовку квалифицированного профессионала для современного рынка труда.

Сейчас такие исследования только начинаются, и в рамках нашего исследования предпринята попытка оценить уровень и профессионально-квалификационную структуру спроса на рабочую силу на основе обобщения мнений работодателей.

Для получения информации о мнениях работодателей по поводу текущего и перспективного спроса на рабочую силу различного профессионально-квалификационного уровня был проведен социологический опрос руководителей российских предприятий. В ходе опроса внимание исследователей было сосредоточено на следующих основных направлениях:

1) оценка современного состояния рабочей силы с точки зрения ее соответствия текущему уровню экономического развития предприятия / организации:

- недостаток / избыток рабочей силы по уровню квалификации, по профессиональной структуре;
- уровень качества наличной рабочей силы;

2) выявление современных требований работодателей к рабочей силе:

- оценка современных возможностей привлечения необходимой по уровню квалификации и профессиональным навыкам рабочей силы;
- критерии, используемые при подборе кадров;
- оценка важности / необходимости, с точки зрения работодателя, наличия профессиональных навыков и знаний у кандидатов на рабочее место;
- оценка значимости общей культуры, уровня социализации, степени обучаемости кандидатов на рабочие места;

3) отношение работодателей к проблемам обучения и переквалификации рабочей силы:

- практический опыт обучения и переквалификации;
- выявление ориентации на внутрифирменное обучение / переквалификацию или обучение / переквалификацию в специализированных учебных центрах системы образования;
- готовность работодателей оплачивать обучение / переквалификацию работников, имеющийся опыт финансирования профессионального образования / переподготовки кадров;
- требования к подготовке кадров в системе образования.

Кроме того, в ходе исследования были предприняты попытки оценки перспективного спроса на квалифицированную рабочую силу.

Полученные в результате социологического опроса результаты позволили дать ответы на многие дискуссионные вопросы о современном рынке труда и системе подготовки профессиональных кадров.

Исследование показало, что в настоящее время проблемы несоответствия спроса и предложения на рынке труда невелики. Отсутствует проблема избыточной численности занятых, дефицит кадров в значительных масштабах носит локальный характер и затрагивает в первую очередь две категории работников: квалифицированных специалистов линейных подразделений и квалифицированных рабочих.

Наличие свидетельства о профессиональном образовании является, по мнению всех работодателей, обязательным для современного наемного работника. Вместе с тем исследование показало невысокий уровень доверия работодателей к качеству подготовки профессиональных кадров в современной системе образования, выраженному в формальных свидетельствах о получении профессионального образования. Наличие дипломов, сертификатов высших, средних специальных учебных заведений (ССУЗ) и т. п. не является достаточным основанием для подтверждения квалификации работника и должно быть дополнено личной оценкой работодателя.

Современный работодатель предъявляет к квалифицированным специалистам четко сформированные требования, которые не ограничиваются компетентностью и профессионализмом. Помимо этого базового условия необходимо уметь переобучаться, адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности, работать в команде, обладать новаторским потенциалом. На современном российском рынке труда уже сформировался спрос на такой инновационный тип работника.

Однако к менее квалифицированному персоналу – служащим и рабочим – рынок труда пока предъявляет иные требования. Здесь требуется классический рядовой исполнитель – дисциплинированный, ответственный.

Исследование показало, что спрос на повышение квалификации и переподготовку кадров весьма высок. Возникающие проблемы по повышению уровня образования персонала работодатели часто решают самостоятельно, особенно когда речь идет о начальном и сред-

нем профессиональном образовании. Ориентация работодателей на внутрифирменное обучение, а также зафиксированный в ходе опроса высокий спрос на услуги курсов, центров повышения квалификации требуют дальнейшего изучения, поскольку пока не вполне очевидны характер и структура этого способа переподготовки кадров.

Изучение современной структуры спроса на профессиональные кадры на российском рынке труда дает важную обобщенную картину сложившейся ситуации. Однако представления работодателей неизбежно учитывают все аспекты именно сегодняшней ситуации в экономике, т. е. отражают, в том числе, проблемы и несоответствия переходного состояния отечественной экономики. Поэтому выявленные на современном этапе взаимосвязи и тенденции могут и не сохраниться в будущем в случае существенного изменения динамики и структуры отечественной экономики.

В то же время реформирование системы профессионального образования – это весьма длительный процесс, первые результаты которого могут проявиться спустя как минимум пять лет, т. е. по прошествии времени, необходимого на подготовку и хотя бы начало работы новых молодых специалистов. Возможности прогноза требований к профессиональной рабочей силе и спроса на нее на основе обобщения мнений работодателей о потребности в рабочих кадрах крайне ограничены. На протяжении всех лет реформирования отечественной экономики эта проблема волновала не только специалистов-исследователей, но и руководителей предприятий, отдельных секторов экономики и страны в целом. В начале 90-х гг. прошлого века эта проблема формулировалась прежде всего как проблема безработицы, ожидание стремительного роста которой являлось одним из ключевых звеньев формирования социально-экономической политики не только на уровне государства в целом, но и на уровне руководителей отдельных предприятий.

В последние годы экономического роста в России все чаще стала возникать проблема дефицита квалифицированных кадров. Уровень безработицы в стране остается не слишком высоким, наряду с этим все чаще обсуждается проблема численности и профессионально-квалификационной структуры занятых в экономике как фактора, который мо-

жет стать существенным ограничителем возможностей дальнейшего поступательного развития отечественной экономики.

Данные опроса работодателей показывают, что в настоящий момент более половины (точнее, 55 %) предприятий не испытывают проблем, связанных с несоответствием численности занятых современным потребностям своего производства. Причем это довольно устойчивый показатель: на предприятиях разных размеров, в различных секторах экономики доля благополучных в этом отношении предприятий меняется не принципиально. Как и можно было ожидать, исходя из общего уровня успешности развития различных секторов экономики, реже всего численность занятых соответствует потребностям производства на предприятиях промышленности, строительства и транспорта, однако и в этих отраслях доля таких предприятий составляет не менее половины (51 %). Наилучшим образом дело обстоит на предприятиях торговли и в секторе деловых услуг: примерно две трети руководителей этих предприятий заявили, что у них нет проблем с численностью занятых. Срединное положение занимают предприятия связи, на 58 % которых указанная проблема также отсутствует.

Исследование показало, что проблема несоответствия численности работников потребностям производства практически всегда связана не с избытком, а с дефицитом численности.

Анализ ответов немногочисленной категории респондентов, отметивших наличие проблемы избыточной численности, показал, что она не является специфической для какой-либо определенной категории занятых, а равномерно проявляется в очень ограниченных масштабах во всех основных квалификационных категориях работников. Таким образом, можно утверждать, что проблема избыточной численности работников (которая также может быть интерпретирована как проблема неэффективного использования одного из важнейших факторов производства – рабочей силы) сейчас не стоит на повестке дня.

Напротив, дефицит кадров упоминался руководителями предприятий часто и в отношении всех выделенных категорий занятых. Чаще всего работодатели отмечают дефицит квалифицированных рабочих (77 % руководителей от числа отметивших наличие проблемы дефицита кадров на своем предприятии), а также дефицит квалифи-

цированных кадров в линейных подразделениях: 39 % респондентов отметили дефицит исполнителей высшей квалификации в линейных подразделениях и 28 % – дефицит руководителей линейных подразделений. Именно по этим категориям проблему дефицита кадров следует считать существенной. По прочим категориям занятых, по которым частота упоминания дефицита находится в пределах 10–15 %, проблему можно условно рассматривать как текущую, ситуативную нехватку персонала.

По наиболее проблемным категориям работников различия не принципиальны, хотя на крупных и более успешных предприятиях дефицит квалифицированных рабочих отмечается несколько реже, особенно на преуспевающих предприятиях. Точно так же крупные и успешные предприятия реже испытывают недостаток линейных руководителей, однако дефицит линейных специалистов в одинаковой степени характерен для предприятий разного размера и степени успешности деятельности. Вместе с тем на крупных и успешных предприятиях заметной проблемой становится дефицит квалифицированных специалистов функциональных подразделений.

На успешных предприятиях многократно возрастает дефицит численности исполнителей средней квалификации – служащих, офисных работников, технических исполнителей. Среди руководителей успешных предприятий 30 % отметили дефицит кадров по этой категории персонала, тогда как для руководителей неуспешных предприятий практически не существует данной проблемы (только 2 % таких работодателей упомянули о дефиците служащих на своем предприятии). Можно предположить, что в таком распределении мнений отражается возможность и умение руководителей успешных предприятий точнее оценить значимость организационно-управленческой деятельности в своем бизнесе и понимание ими необходимости уделять должное внимание организации производства в целом. А это приводит к росту потребности в высококвалифицированных кадрах для функциональных подразделений и пониманию важности наличия достаточного количества обученного персонала для организационно-технического обслуживания основной деятельности – служащих, офисных работников, технических исполнителей. На примере этой, казалось бы, малозначимой ка-

тегории работников наиболее ярко проявляются нестыковки между современным рынком труда и системой профессиональной подготовки кадров. Для категории служащих не предполагается, как правило, высший уровень профессиональной подготовки, однако требуются специфические знания и навыки в рамках средней специальной подготовки. Но современная система профессионального образования не предлагает таких услуг или плохо готовит соответствующих специалистов, поэтому при подборе кадров к этой категории работников работодатели предъявляют явно завышенные требования.

Таким образом, результаты проведенного опроса подтверждают, что дефицит квалифицированного персонала постепенно становится существенным фактором, сдерживающим развитие производства. Эта проблема характерна в первую очередь для группы квалифицированных рабочих.

Согласно результатам опроса работодателей, численность недостающей рабочей силы сопоставима с размерами существующей в стране безработицы. По обследованным предприятиям дефицит численности составляет примерно 5 % от среднесписочной численности занятых на этих предприятиях. Если учесть, что обследованием были охвачены сектора экономики, в которых занята примерно половина работающего населения России, и сопоставить оценки размера дефицита кадров с общим уровнем безработицы в стране, то можно говорить о структурном дефиците занятых и соответственно о структурном характере безработицы.

Ограниченное число руководителей предприятий, участвовавших в опросе и заявивших о наличии дефицита работников, позволяет выделить только две укрупненные категории работников для более подробного анализа феномена дефицита занятых: рабочие и специалисты. Укрупненная категория «рабочие» включает квалифицированных и неквалифицированных рабочих. Расчеты показали, что обе категории персонала характеризуются одинаковой долей дефицита кадров. Доля дефицита рабочих составляет примерно 6 % от численности соответствующей категории, т. е. находится практически на общем для всех категорий работников уровне.

Однако на тех предприятиях, где ярко проявляется дефицит кадров, проблема гораздо более заметна. В среднем по всем занятым на предприятиях, имеющих недостаток работников, а также по выделенным категориям специалистов и рабочих дефицит работников составляет примерно 14 % от среднесписочной численности.

Величина дефицита кадров существенно зависит от размера и успешности предприятия. Очевидно, что на малых предприятиях доля дефицита заметно выше, однако представляется, что это в значительной мере эффект размера предприятия: на малых предприятиях, где численность занятых составляет несколько человек, недостаток одного-двух работников в процентном отношении весьма значим. Дефицит кадров на средних и особенно на крупных предприятиях не выглядит столь уж значительным.

Гораздо интереснее проследить зависимость размеров дефицита работников от степени успешности предприятия. Как и следовало ожидать, в целом проблема дефицита менее значима на успешных предприятиях, которые имеют очевидные преимущества на рынке труда и могут привлекать лучшую рабочую силу. Несмотря на более выгодное положение, успешные предприятия не слишком продвинулись вперед по сравнению с неуспешными при подборе высококвалифицированного персонала. Доля дефицита специалистов на неуспешных предприятиях составляет 14 %, а на успешных – 11 %. Однако успешным предприятиям практически удалось решить проблему дефицита рабочих. По этой категории занятых размер дефицита на успешных предприятиях меньше, чем на неуспешных, почти в три раза.

Еще одно важное различие между успешными и неуспешными предприятиями состоит в том, что успешные чаще жалуются на дефицит специалистов для занятия должностей, требующих высшего образования, а неуспешные – на дефицит рабочих.

Очевидно, что успешные предприятия имеют наибольшие преимущества на рынке труда и наилучшие возможности при подборе кадров. Но руководители успешных предприятий предъявляют и высокие требования к качеству рабочей силы. И, судя по их оценкам, удовлетворение потребности в высококвалифицированных специали-

стах на современном российском рынке труда является более сложной проблемой, нежели привлечение рабочих на вакантные места.

Эти выводы нисколько не противоречат приведенным выше данным о том, что именно дефицит квалифицированных рабочих чаще всего упоминается работодателями при рассмотрении проблемы дефицита кадров. Здесь проявляется простой арифметический эффект: в среднем по предприятиям, руководители которых приняли участие в опросе, доля квалифицированных рабочих составляет чуть более половины занятых (51 %), поэтому дефицит рабочих упоминается гораздо чаще, чем дефицит других категорий работников.

Согласно полученным данным, дефицит занятых более всего ощущается руководителями организаций сферы деловых услуг (размер дефицита в среднем по данному сектору экономики – 8 % занятых, и только по тем предприятиям, руководители которых отметили проблему недостатка численности, – 23 %). Однако это может в первую очередь объясняться эффектом размера предприятий. Подавляющее число предприятий сферы деловых услуг – это малые предприятия. Среднесписочная численность занятых на предприятиях этого сектора экономики, руководители которых участвовали в опросе, – 51 чел., тогда как в торговле – уже 176 чел., а в остальных отраслях – еще больше. Дефицит занятых в секторе деловых услуг связан в первую очередь с недостатком высококвалифицированных специалистов.

Руководители торговых предприятий также отмечают довольно значительный уровень дефицита кадров как рабочих, так и специалистов, однако уровень дефицита специалистов выше.

Наименьший дефицит численности отмечают руководители транспортных предприятий (в среднем – 3 % занятых, а по «проблемным» предприятиям – 7 % занятых). На транспорте дефицит рабочих гораздо более значим, нежели дефицит специалистов. Такая же примерно ситуация складывается и в промышленности, хотя размеры дефицита там несколько выше. В строительстве уровень дефицита как специалистов, так и рабочих одинаков и относительно высок.

С учетом эффекта размера предприятия, который приводит к искусственному завышению величины дефицита кадров в секторе дело-

вых услуг (где преобладают малые предприятия), можно заключить, что именно в строительстве наблюдается наибольшая величина дефицита кадров (по показателю доли недостающей численности в процентах к среднесписочной занятости).

Соотношение и частота упоминания двух основных причин дефицита кадров – отсутствие специалистов с опытом работы и недостаточно высокий уровень подготовки в системе профессионального образования – заметно меняются в зависимости от отраслевой принадлежности предприятия. На недостаток специалистов с опытом работы чаще всего жалуются руководители предприятий в сферах промышленности (88 %) и строительства (80 %), а на транспортных предприятиях, напротив, частота упоминания этой причины наименьшая – 46 %. По мнению руководителей транспортных предприятий, основная причина дефицита высококвалифицированных специалистов – невозможность достойной оплаты труда (отметили 65 % респондентов). Это самый высокий показатель, к нему приближаются только данные по промышленности, где эту проблему упомянули 62 % руководителей предприятий.

Проблема недостаточно высокого уровня подготовки специалистов в системе высшего образования более всего волнует руководителей предприятий сферы деловых услуг. Только в этой отрасли данная причина дефицита кадров столь же значима, сколь и отсутствие специалистов с опытом работы. Недостаточно высокий уровень подготовки отметили 60 % работодателей в сфере деловых услуг, а трудности поиска специалистов с опытом работы – 62 %. Проблема подготовки специалистов в системе высшего образования менее всего волнует руководителей предприятий в сферах транспорта (19 %) и строительства (23 %).

Различия в стратегиях решения проблемы дефицита специалистов, которые демонстрируют руководители успешных и средних предприятий, во многом повторяют уже описанную выше на примере высококвалифицированных специалистов схему. Предприятия послабее обращаются в службу занятости (64 % средних против 56 % успешных), а более развитые – в частные агентства (6 % средних против 88 % успешных). Успешные руководители также чаще обращаются

к системе профессионального образования: привлекают выпускников (22 % на средних предприятиях против 40 % на успешных), выделяют средства на целевое обучение (16 % на средних против 28 % на успешных). Однако успешные предприятия, видимо, стараются не тратить усилия и средства на самостоятельную подготовку служащих и офисных работников: этот способ устранения дефицита рассматриваемой категории работников применяет примерно каждый третий руководитель среднего предприятия (38 %) и только примерно каждый четвертый руководитель успешного предприятия (28 %).

Причины дефицита квалифицированных рабочих, по практически единодушному мнению руководителей предприятий различных типов, в целом те же, что и причины дефицита остальных категорий работников, с той лишь разницей, что отсутствие подготовки рабочих нужных профессий и квалификации становится еще более значимым фактором.

В отличие от ситуации с высококвалифицированными специалистами, сокращение дефицита которых на успешных предприятиях преимущественно обеспечивается за счет направления в вузы и бизнес-школы своих работников и приема выпускников учреждений системы высшего профессионального образования, стратегия поиска квалифицированных рабочих в последнюю очередь ориентирована на обращение к системе профессионального образования, что связано с недостаточно высоким уровнем подготовки квалифицированных рабочих.

Основные методы поиска недостающих квалифицированных рабочих – размещение объявлений в средствах массовой информации (отметили 64 % руководителей неуспешных предприятий и 74 % – успешных). Кроме того, успешные предприятия чаще всего прибегают к обучению работников внутри собственного производства под наставничеством опытных рабочих (68 %), а неуспешные обращаются в службу занятости (74 %). Третий наиболее распространенный способ поиска рабочих кадров на неуспешных предприятиях – рекомендации коллег и знакомых (54 %), на успешных – выделение средств на целевое обучение в профессиональных училищах (ПУ), на курсах (41 %). Обучение на курсах является в настоящее время одной из основных форм повышения квалификации работников. Представляется,

что 41 % успешных работодателей, отметивших выделение средств на целевое обучение в ПУ, на курсах как форму привлечения квалифицированных рабочих, прежде всего имели в виду курсы повышения квалификации, а не ПУ, поскольку именно успешные предприятия менее всего привлекают на работу выпускников ПУ.

Интенсивность усилий по ликвидации дефицита рабочих кадров на успешных предприятиях ниже, чем по поиску высококвалифицированных специалистов, и практически сопоставима в этом плане с деятельностью неуспешных предприятий. Руководители и тех и других предприятий из предложенного списка мер выбрали в среднем три меры по ликвидации дефицита квалифицированных рабочих кадров.

На уровне отдельных отраслей ситуация с недостатком квалифицированных рабочих кадров выглядит порой иначе. Дефицит рабочих преимущественно отмечается в промышленности, строительстве, на транспорте и в торговле. Руководители транспортных предприятий в качестве основной причины недостатка рабочих называют низкий уровень оплаты труда, заметно меньше уделяя внимания проблемам предложения необходимой рабочей силы на рынке труда. Такие же отличия характерны и для ситуации с высококвалифицированными специалистами на транспорте.

Основное отличие стратегии ликвидации дефицита рабочих кадров в отдельных отраслях от ситуации в среднем по всем исследованным секторам экономики состоит в том, что работодатели в промышленности, строительстве и на транспорте более охотно привлекают выпускников учреждений начального профессионального образования. Поэтому можно заключить, что услуги системы НПО в достаточной степени востребованы работодателями именно в тех отраслях, для которых данная система преимущественно и готовит рабочие кадры.

На большинстве предприятий, руководители которых участвовали в опросе, при подборе квалифицированного персонала существует «универсальный» набор правил и требований, которые можно считать «общепринятыми» нормами.

Одним из первоочередных требований со стороны работодателей к кандидату является обязательное наличие диплома (сертификата) о получении профессионального образования. Очевидно, что, чем выше должность, тем более важным условием является наличие диплома.

Однако существуют различия по отдельным отраслям в практике требования наличия диплома о профобразовании как обязательного условия при найме работников. В определенных отраслях и секторах экономики (например, в сферах торговли, деловых услуг, малого бизнеса) требование наличия формального профессионального образования несколько смягчено в силу специфики деятельности предприятия / организации, когда ключевые профессиональные навыки приобретаются в основном на рабочем месте, с опытом практической работы. Например, только на 48 % предприятий торговли от кандидата на должность линейного специалиста требуется диплом специалиста, а в промышленности – на 72 % предприятий. Вместе с тем в сферах торговли, деловых услуг, малого бизнеса основным критерием при приеме на работу является не диплом, а опыт работы по специальности.

Таким образом, наличие опыта работы – другое важное условие при приеме на работу, условие, в основном предполагающее наличие соответствующей «трудовой истории» в трудовой книжке. Это требование практически на всех предприятиях (его отметили 80–90 % опрошенных руководителей предприятий в зависимости от отрасли) предъявляется к руководителям и специалистам. К кандидатам на место служащего или рабочего требование наличия опыта работы предъявляется несколько реже.

В процессе оценки кандидата важной составляющей наряду с оценкой профессиональной подготовленности работника оказывается условие соответствия личных качеств кандидата требованиям работодателя.

На более чем половине предприятий при приеме на работу существуют определенные требования к личным качествам кандидата. Причем при отборе служащих и квалифицированных рабочих оценка личных качеств кандидата начинает играть все более значимую роль среди других условий приема на работу: при подборе этих категорий работников работодатели устанавливают требования к личным качествам кандидата гораздо чаще, чем к уровню профобразования.

Как уже отмечалось ранее, наличие диплома о профессиональном образовании является одним из ключевых условий при приеме на работу. Остановимся более подробно на изучении требований опрошенных руководителей к уровню профессионального образования основных категорий работников.

«Смягченные» требования к уровню профессионального образования можно объяснить тем, что пока система профессионального образования не обеспечивает различные сектора экономики (особенно сферу деловых услуг) достаточным числом специалистов с «профильными» дипломами (с необходимой профподготовкой). Предприятия вынуждены искать людей, хорошо обучаемых, и самостоятельно готовить «отраслевых» специалистов или искать более «дорогих» кандидатов, уже имеющих опыт практической работы в этой сфере.

Результаты опроса показывают, что в рамках современной системы профессионального образования существует определенное несоответствие между «отраслевыми» требованиями работодателей из разных секторов экономики (торговли, сферы деловых услуг) к подготовке специалистов, исполнителей высшей квалификации и возможностями подготовки, которые предлагаются системой профобразования.

На успешных предприятиях предъявляются более высокие требования к уровню профессионального образования персонала.

Требования работодателей к уровню профессионального образования квалифицированных рабочих вполне ожидаемы. От кандидата на вакантное место рабочего прежде всего требуется наличие рабочей квалификации, базового профессионального образования (ПУ, колледж и т. д.), при этом в промышленности, строительстве, на транспорте (в отраслях, предъявляющих основной спрос на рабочих) необходимо иметь профильное образование. Но вместе с тем в этих отраслях структура рабочих мест предполагает занятость не только для рабочих узкой / профильной специализации, но и для рабочих универсального характера. Так, около трети предприятий промышленности считают возможным принять на вакантные места выпускников непрофильных ПУ. Кроме того, в других традиционных индустриальных отраслях (в строительстве, на транспорте) требуется менее квалифицированная рабочая сила, чем в промышленности: в 74 % строительных организаций для рабочего достаточно иметь начальное профессиональное образование.

В ходе изучения требований работодателей к профессиональной подготовке персонала мы также исследовали отношение российских работодателей к ситуации, когда уровень образования работника ока-

зывается выше необходимого для выполнения работы (проблема «over-educated»). В странах Европы, США обычно не принято нанимать работника, уровень профессиональной подготовки которого выше необходимого, так как в случае найма такого работника фирме приходится повышать обычный уровень оплаты труда работника за счет увеличения собственных расходов или, оставив обычный уровень оплаты, фактически «недооценивать» работника.

Отношение же работодателей в России к этой проблеме иное: более 70 % руководителей заинтересовано в приеме работника, имеющего более высокий уровень образования, чем требуется для выполнения работы, хотя при этом на предприятиях не всегда могут обеспечить достойную оплату труда даже обычным работникам.

Стремление работодателей принять работников с уровнем образования / квалификации выше необходимого определяется теми качествами, которые они усматривают в подобных работниках. Нанимая такого работника, работодатели видят в нем достаточно большой творческий потенциал, способность быстро обучаться новому, выполнять работу более эффективно, полагают, что ему будет несложно вписаться в сложившийся коллектив. Но вместе с тем такие работники, по мнению большинства руководителей, будут стремиться к гораздо большему, искать лучшее место работы / лучший способ самореализации, стремиться занять место лидера.

Таким образом, основной риск для работодателя при найме работника с более высоким уровнем образования связан с высокой вероятностью его ухода на более интересное, выгодное для него место работы. Но высокая заинтересованность руководителей в таких работниках свидетельствует о том, что работодатели готовы идти на подобный риск.

Ранее отмечалось, что на подавляющем большинстве предприятий при приеме на работу ключевыми условиями выступают наличие определенного уровня профобразования и соответствие личных характеристик работника требованиям работодателя. У работодателей сформировались вполне определенные представления о наборе качеств, которыми должны обладать работники. И нашей исследовательской задачей было выявление предпочтений работодателей в от-

ношении основных профессиональных качеств и личностных характеристик работников, в частности определение набора качеств, которые, по мнению работодателей, являются наиболее и наименее важными для «идеального» руководителя, специалиста, служащего или рабочего.

В ходе исследования респондентам было предложено оценить степень важности различных качеств отдельно по разным категориям работников. В список были включены профессиональные качества и поведенческие характеристики (в том числе уровень профессиональной компетентности, исполнительность, ответственность, интерес к карьерному росту, инициативность и т. д.).

Наиболее важными при подборе специалистов оказались уровень профессиональных знаний, дисциплинированность, умение работать в команде, чувство ответственности, готовность учиться, осваивать новое, инициативность.

Подобное сочетание качеств предполагает тип специалиста, который имеет высокий уровень компетентности, умеет быстро адаптироваться, брать на себя ответственность за команду, способен принимать решения в быстро изменяющихся условиях. Он должен быть в меру амбициозен, заинтересован в карьерном росте. Кандидат, в наибольшей степени отвечающий этим требованиям, имеет все шансы получить должность специалиста.

На успешных предприятиях лояльность интересам компании, желание работать на данном предприятии также относятся к числу наиболее важных характеристик, составляющих портрет «идеального» специалиста. Ведь успешные предприятия несут достаточно высокие издержки в результате ухода высококвалифицированных специалистов в конкурирующие компании.

Для служащих среди предложенных профессиональных качеств и поведенческих характеристик наиболее важными оказываются исполнительские качества: дисциплинированность, развитое чувство ответственности за порученную работу, умение работать в коллективе. Именно эти качества требуются в настоящее время от «обычного» служащего. Уровень профессиональных знаний, опыт работы становятся менее важными.

Похожая структура требований, согласно которой первоочередное внимание уделяется исполнительским качествам, сформировалась у работодателей к рабочим:

• профессиональные качества – творческие (новационные) качества; готовность учиться / переучиваться, осваивать новое; инициативность / творческий подход к делу; умение представить себя, результаты своего труда;

• исполнительские качества – дисциплинированность, четкое соблюдение трудовой дисциплины; чувство ответственности за порученную работу; умение работать в коллективе, команде; согласие работать за небольшую зарплату.

Действительно, существующий уровень технологического развития и система управления, в том числе на успешных предприятиях, пока не формируют запроса на «новационного» работника на «рядовые» рабочие места, поэтому не столь важными для служащих и рабочих оказались такие качества, как инициативность, умение работать на результат, готовность осваивать новое. На большинстве предприятий на место служащего или рабочего требуется «классический» рядовой исполнитель. Вместе с тем внедрение новых гибких / трансформерных технологий потребует не только от руководителей и специалистов, но и прежде всего от рядовых работников (служащих, рабочих) развития новационных качеств.

Результаты проведенного анализа весьма показательны, так как позволяют определить, чего недостает современным работникам и какого кандидата хотели бы работодатели найти на рынке труда.

Уровень профессиональной компетентности (профессиональных знаний и навыков) работников представляется основой для общей оценки персонала. В связи с этим мы предложили руководителям оценить по отдельным категориям персонала, насколько квалификация работников на их предприятиях соответствует требованиям выполняемой работы.

На более чем 90 % предприятий уровень квалификации руководителей и специалистов в функциональных службах соответствует требованиям выполняемой работы или даже превышает его. На ряде предприятий (около 15 %) ощущается значительный «дефицит квалифи-

кации» специалистов и руководителей в линейных подразделениях, непосредственно ответственных за производственный процесс. С проблемой низкой квалификации чаще сталкиваются предприятия промышленности, строительства, сферы услуг. Например, в строительстве «дефицит квалификации» линейных руководителей ощущают 17 % предприятий.

Оценки квалификации функциональных специалистов несколько выше. «Дефицит квалификации» функциональных специалистов существует примерно на 10 % предприятий, руководители которых участвовали в опросе, а «дефицит квалификации» линейных специалистов отмечается примерно на 17 % предприятий, и такой уровень характерен для всех исследуемых отраслей, кроме связи.

Квалификационный уровень служащих в основном соответствует текущим запросам производства.

Наряду с линейными руководителями и специалистами другой проблемной категорией в составе персонала предприятий являются квалифицированные рабочие. В отраслях, которые предъявляют основной спрос на квалифицированных рабочих (в промышленности, строительстве, на транспорте), почти на каждом пятом предприятии уровень квалификации рабочих оценивается работодателями ниже требуемого для выполнения основных производственных функций.

Сложившаяся в линейных подразделениях кадровая ситуация обусловлена не недостатками системы подготовки и повышения квалификации работников, а, скорее всего, отсутствием подобной системы, занимающейся подготовкой специалистов и рабочих нужной квалификации для этих подразделений. Проблему переобучения и повышения квалификации работников работодателям приходится решать своими силами, на местах, а, как очевидно, это наименее эффективный способ подготовки кадров.

В оценках инициативности работников, их способности осваивать новое, переучиваться, умении представить результаты своего труда наблюдается максимальный разрыв между успешными и неуспешными предприятиями. Руководители успешных предприятий дали гораздо более высокие оценки именно этих «новационных» качеств собственных работников по сравнению с аналогичными оценками руководителей менее успешных предприятий.

Вместе с тем разрыв в оценках уровня профессиональных знаний, компетентности работников между успешными и неуспешными предприятиями гораздо меньший, уровень профессиональных знаний работников даже на неуспешных предприятиях оценивается их руководителями на «четверку» по пятибалльной системе.

Подводя итог анализа уровня квалификации работников, отметим, что на успешных предприятиях начинает формироваться персонал «новационного» типа, не только имеющий высокий уровень профессиональных знаний, но и умеющий осваивать новое, предлагать новые решения, работать на результат. Это и является одним из условий высокой конкурентоспособности успешных предприятий. Поэтому логично предположить, что кадровая политика и критерии подбора персонала на успешных предприятиях и в дальнейшем будут направлены на формирование «новационных» коллективов / команд, что и будет определять характер запросов успешных предприятий на рынке труда и требований к системе профессиональной подготовки.

Оценки руководителями предприятий качества профессиональной подготовки в ПУ, профессиональных лицеях показывают, что наиболее драматично сейчас складывается ситуация в системе НПО. Именно к современной системе НПО у работодателей наиболее низкий уровень доверия, качество профподготовки в ПУ не удовлетворяет запросы большинства предприятий.

Исследование показало, что подготовка в системе профессионального образования в период после 2000 г. менее всего устраивает работодателей. Такое мнение высказало большинство опрошенных руководителей предприятий, оперирующих в настоящее время на рынке труда.

Около двух третей предприятий принимали выпускников учреждений профессионального образования (вузов, техникумов, ПУ) последних лет. В 2003–2004 гг. каждый пятый среди принятых новых работников был выпускником, получившим диплом об образовании в последние два года. При этом несколько активнее нанимали недавних выпускников в торговле и сфере деловых услуг (здесь выпускники последних лет среди вновь принятых в 2003–2004 гг. работников составляли 36 %).

Руководители оценивают уровень профессиональных знаний принятых на работу выпускников примерно на «три с плюсом» по пятибалльной шкале. На успешных предприятиях уровень профессиональных знаний принятых выпускников вузов руководители оценили наиболее высоко (3,8 балла), что вполне объяснимо, ведь этим предприятиям удается привлечь наиболее квалифицированных выпускников. Напомним, что на успешных предприятиях оценка профессиональных знаний всего персонала была существенно выше (4,4 балла по пятибалльной шкале).

Таким образом, по мнению руководителей предприятий, по уровню профессиональных знаний выпускники вузов и ССУЗов последних двух лет, принятые на работу, определенно уступают остальным работникам, уже работающим на данных предприятиях. Отставание выпускников учреждений начального профессионального образования (ПУ и др.) от работников предприятий еще более значительно. Это вполне согласуется с низкой оценкой руководителями современной системы профессионального образования.

Основным ограничением найма недавних выпускников являются невысокие оценки, даваемые работодателями их профессиональной подготовке.

Преимущество же новых работников из числа выпускников последних лет видится руководителям в их способности обучаться (осваивать новые знания, приобретать трудовые навыки). В частности, на успешных предприятиях способность обучаться, осваивать новое у всего персонала оценивалась на 4,3 балла, а это же качество у принятых выпускников вузов – на 4,4 балла. Подобное соотношение оценок сохраняется и для остальных предприятий.

При этом способность обучаться у выпускников вузов работодатели оценивали выше, чем у выпускников ССУЗов и учреждений начального профессионального образования. Это согласуется с тем, что работодатели заметно реже хотят видеть данное качество в работниках тех категорий, для которых достаточным является среднее специальное или начальное профессиональное образование (служащие и квалифицированные рабочие).

На двух из трех предприятий, принимавших выпускников в исследуемый период времени на должности специалиста / исполнителя

в функциональную службу, обычно требовалось их дополнительное обучение. И примерно на трех из четырех предприятий, принимавших выпускников на должности линейных специалистов или служащих, нужно было организовывать их дополнительную подготовку.

Таким образом, на подавляющем большинстве предприятий найм выпускников обычно связан с дополнительными затратами времени и финансов для «подгонки» новых специалистов, исполнителей или рабочих под конкретное место. При этом найм в линейные подразделения гораздо чаще требует дополнительного обучения новых сотрудников. В связи с этим одним из наиболее важных качеств, на которое в первую очередь обращают внимание работодатели, является быстрота усвоения новых знаний, высокая обучаемость работника.

Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что на большинстве предприятий проблемам переподготовки сотрудников уделяется достаточно большое внимание. Более 70 % опрошенных руководителей отметили, что за последние два года работники предприятия в той или иной форме повышали свою квалификацию. Еще большее число руководителей (75 %) полагают, что и в ближайшие годы сохранится потребность в переобучении или переквалификации работников.

Чем успешнее предприятие на рынке, тем больше у него возможностей заниматься обучением своих сотрудников. Приблизительно 80 % успешных и практически такое же количество (77 %) средних предприятий осуществляли переподготовку своих работников в последние два года. Из неуспешных только половина предприятий (51 %) смогла позволить себе переобучать / повышать квалификацию своих работников.

Анализ отраслевых различий в масштабах переподготовки и повышения квалификации работников показал, что в этой области лидируют предприятия строительной отрасли. За прошедшие два года на 85 % этих предприятий проводилось повышение квалификации сотрудников. Меньше всего переобучением своих работников занимались торговые предприятия (61 %). В промышленности и связи переподготовку персонала осуществили 77 % предприятий, на транспорте – 78 %, в сфере деловых услуг – 74 % организаций.

Основная категория работников, для которых руководство предприятий считает необходимым организовывать переподготовку, – это высококвалифицированные специалисты линейных и функциональных подразделений. Особенно это характерно для предприятий связи (93 %) и сферы деловых услуг (86 %). Однако и в остальных обследованных отраслях не менее 70 % работодателей ответили, что работники этой категории проходили переподготовку в последние два года.

Переподготовкой квалифицированных рабочих занимались в основном предприятия на транспорте (74 %), в строительстве (73 %) и промышленности (70 %).

Переобучению, повышению квалификации служащих и неквалифицированных рабочих уделялось совсем мало внимания по сравнению с другими категориями работников. Исключение составляют предприятия связи, две трети которых в последние два года переобучали служащих. В среднем подготовку проводили только около 40 % предприятий. Обучением неквалифицированных рабочих занимались 20 % промышленных, 13 % строительных и столько же транспортных предприятий.

Как видно, основное отличие перспективной потребности в переподготовке различных категорий персонала состоит в том, что во всех отраслях, кроме торговли и деловых услуг, наибольшая потребность в обучении квалифицированных рабочих.

Наиболее важный вывод исследования по проблемам спроса на переподготовку и повышение квалификации работников состоит в том, что потребность в совершенствовании образования и квалификации сотрудников является довольно высокой у всех руководителей предприятий независимо от отрасли, размера и степени успешности деятельности. По практически единодушному мнению работодателей, в настоящее время переподготовкой охвачены в первую очередь две крупные категории работников: высококвалифицированные специалисты и чуть менее квалифицированные рабочие. В ближайшей перспективе структура спроса может несколько измениться. Сейчас работодатели на первое место ставят потребность в переподготовке и повышении квалификации рабочих кадров. Однако потребность в дальнейшем образовании высококвалифицированных специалистов также остается высокой.

Исследование показало, что процессы модернизации и совершенствования технологии производства в той или иной степени происходят почти на всех обследованных предприятиях. В этих условиях вполне естественно, как отметили большинство опрошенных руководителей, что в ближайшие годы на предприятиях возникнет необходимость переобучения, повышения квалификации работников. В условиях высокого спроса на образовательные услуги важно определить структуру предпочтений различных форм организации переобучения и повышения квалификации.

Различные формы переобучения пользуются неодинаковой популярностью среди работодателей. Наиболее весомая доля респондентов (75 %) предпочитает организовывать подготовку своих работников на базе учебных центров и курсов повышения квалификации, в том числе и за рубежом. Менее значимый, но также существенный вес (44 %) имеет организация переобучения на собственном предприятии под руководством более опытных работников. Подготовка в учреждениях системы профессионального образования (вузы, ССУЗы, техникумы и ПУ) по удельному весу проигрывает лидеру еще больше (немногим более 40 %). И наконец, реже всего современные работодатели обращаются к помощи компаний-партнеров и пользуются услугами бизнес-школ (24 и 17 % соответственно).

Поскольку данные исследования не позволяют дифференцировать способы организации переобучения в зависимости от категорий работников, особый интерес представляет анализ соотношения предпочтений, условно говоря, «организованных» и «неорганизованных» форм переобучения. К первым относятся структуры системы образования (вузы, ССУЗы, ПУ, бизнес-школы, учебные центры и т. д.), а ко вторым – обучение на собственных предприятиях и в компаниях-партнерах. При таком сопоставлении становится очевидным, что в настоящее время предпочтение все же отдается структурам системы образования, хотя ориентация на собственные ресурсы для повышения квалификации персонала весьма значима.

По предприятиям отдельных отраслей наблюдается та же тенденция: при проведении переподготовки работников руководители ориентируются в первую очередь на учебные центры и курсы повышения квалификации, в том числе за рубежом. Во вторую очередь ра-

ботодатели предпочитают организовывать переподготовку сотрудников внутри своего предприятия с помощью опытных наставников (от 43 до 54 %). Это характерно для предприятий всех отраслей, кроме строительства, где несколько чаще работодатели выбирают в качестве места обучения вузы, ССУЗы, техникумы и ПУ (42 % против 37 %). Примерно такое же количество предпочтений работодателей данные учреждения системы профессионального образования получили со стороны предприятий промышленности, связи (кроме обычной почты) и транспорта (соответственно 42, 35 и 36 %) и менее всего – со стороны организаций торговли и сферы услуг (26 и 28 %).

Для предприятий связи и сферы деловых услуг важную роль в переподготовке кадров, по мнению менеджеров, могли бы сыграть компании-партнеры, в том числе зарубежные. Переобучение в них стоит на третьем месте после явного лидера – переподготовки в отечественных и зарубежных учебных центрах и на курсах повышения квалификации (83 и 77 % соответственно для указанных выше отраслей), следуя за возможностью обучения на своем предприятии (51 и 46 %) и получив 41 и 38 % выборов работодателей. В данных отраслях по сравнению с другими опыт партнерских организаций наиболее важен для переподготовки специалистов. Если для предприятий связи и услуг его значимость отмечали соответственно в 41 и 38 % случаев, то для предприятий торговли и промышленности он менее важен (29 и 27 %, что в этих отраслях составляет второе место в иерархии предпочтений) и, наконец, еще менее значим он в строительных и транспортных организациях (16 и 11 %).

Среди всех возможных способов переобучения и переподготовки персонала менеджеры большинства организаций наиболее осторожно относятся к возможности обратиться к помощи бизнес-школ. Эта форма переобучения занимает последнее место среди предпочтений руководителей предприятий промышленности (21 %), связи (20 %), строительства и транспорта (по 11 %). Однако бизнес-школы более значимы для сфер торговли и деловых услуг (29 и 28 %).

В целом необходимо отметить, что, чем более успешны предприятия, тем большее количество выборов делают их руководители, а значит, тем более сильно они ориентированы на переобучение и повышение квалификации своих кадров. И наоборот, чем менее конку-

рентоспособны предприятия, тем сдержаннее работодатели в своих предпочтениях, следовательно, тем менее они ориентированы на переподготовку своих работников.

Эффективность системы профессионального образования в значительной степени определяется тем, насколько профессиональные знания и навыки конечного «продукта» ее функционирования – выпускника – соответствуют требованиям работодателей. Но прежде всего необходимо выяснить, какого рода специалистов предпочитают современные работодатели. От того, нужны ли предприятиям различных отраслей экономики полностью подготовленные работники узкой специализации, не нуждающиеся в дополнительном обучении на своем рабочем месте, или им требуются работники широкого профиля с развитыми навыками дальнейшего обучения на рабочем месте, будут зависеть потребность в профессиональной структуре услуг системы образования, ее характер и особенности формирования.

Данные проведенного исследования показывают, что руководители предприятий всех отраслей экономики отдают предпочтение специалистам широкого профиля со способностью к последующему обучению, когда это касается исполнителей высшей квалификации, специалистов функциональных и линейных подразделений, служащих, офисных работников и технических исполнителей. Однако данная тенденция меняется на противоположную в отношении квалифицированных рабочих. Во всех отраслях экономики руководители предприятий и организаций предпочитают квалифицированных рабочих узкой специализации, не требующих дополнительного обучения на рабочем месте. Причина такого явления, возможно, кроется в специфике самих профессий.

На предприятиях различной степени успешности также ценятся преимущественно работники широкого профиля всех категорий, кроме квалифицированных рабочих. Наряду с тем, что руководители предприятий всех типов отдают предпочтение квалифицированным рабочим, которые являются узкими специалистами, выражена и другая тенденция. Руководители наиболее успешных предприятий скорее склонны к выбору работников узкой специализации, не требующих обучения на местах.

Требования менеджеров предприятий, функционирующих на рынке с различной эффективностью, к подготовке исполнителей высшей квалификации функциональных подразделений, а также служащих, технических исполнителей и офисных работников, обслуживающих основное производство, практически не различаются. Однако к исполнителям высшей квалификации линейных подразделений и квалифицированным рабочим, т. е. к тем категориям персонала, которые задействованы в непосредственной производственной деятельности, руководители успешных предприятий предъявляют более жесткие требования, чем их коллеги с менее успешных предприятий. Руководители успешных предприятий примерно на 10 процентных пунктов чаще, чем руководители неуспешных, требуют от линейных исполнителей и квалифицированных рабочих, прошедших обучение в системе профессионального образования, наличия знаний и практических навыков в конкретной области. Иначе говоря, на высокоэффективных предприятиях работников, которые обеспечивают основное производство, предпочитают иметь в виде «готовых специалистов», не нуждающихся в дальнейшем обучении непосредственно на рабочем месте. Однако, как было показано выше, успешные предприятия чаще занимаются переобучением своих работников, чем менее успешные и неуспешные, и с большей готовностью выделяют средства на повышение их квалификации. Вероятно, это связано с тем, что успешные предприятия, имея возможность выплачивать высокую, конкурентоспособную заработную плату, притягивают к себе лучших в данной области работников, способных без предварительного обучения приступить к работе.

Для нормального функционирования предприятия необходимо обеспечить его в первую очередь теми работниками, которые осуществляют непосредственное производство продукции. Это главным образом квалифицированные рабочие и исполнители высшей квалификации линейных подразделений, занятые на производстве. А чтобы предприятие работало эффективно, эти работники должны быть узкоспециализированы, т. е. не нуждаться в дополнительном обучении на рабочем месте. В противном случае приходится тратить время на подготовку вновь принятых, отрывать опытных работников от производ-

ства, что негативно сказывается на эффективности деятельности предприятия в целом. Поэтому успешные предприятия имеют и используют возможность привлечения узкоспециализированных квалифицированных рабочих. Средние и неуспешные предприятия зачастую оказываются не в состоянии предложить конкурентоспособную заработную плату таким работникам, поэтому вынуждены довольствоваться более доступными квалифицированными рабочими широкого профиля, нуждающимися в обучении.

Таким образом, материалы исследования свидетельствуют, что во всех отраслях экономики независимо от того, успешно развивается предприятие или с трудом сводит концы с концами, руководители в основном предпочитают работников широкого профиля, готовых после подготовки в профессиональной образовательной системе продолжить свое обучение непосредственно на рабочем месте. Описанная тенденция относится ко всем категориям персонала, кроме квалифицированных рабочих, которые требуются всем руководителям в качестве узкоспециализированных работников. На успешных и менее успешных предприятиях к подготовке работников, обеспечивающих основное производство (исполнителей высшей квалификации линейных подразделений и квалифицированных рабочих), и работников, обслуживающих основную производственную деятельность (исполнителей высшей квалификации функциональных подразделений, служащих, офисных работников и технических исполнителей), предъявляются неодинаковые требования.

Исследование показало следующее:

1. В настоящий момент для российского рынка труда не характерна проблема избыточной численности занятых, а проблема дефицита кадров затрагивает хотя и значительную, но все же меньшую часть предприятий. По обследованным предприятиям дефицит численности составляет в среднем примерно 5 % от среднесписочной численности занятых на этих предприятиях. Он в той или иной степени характерен для предприятий всех обследованных секторов экономики, предприятий различного размера и степени успешности деятельности. В строительстве наблюдается наибольшая величина дефицита. В целом можно заключить, что в настоящее время речь идет

о структурном дефиците занятых и соответственно о структурном характере безработицы в стране.

2. Проблема дефицита кадров касается в первую очередь категорий квалифицированных рабочих и специалистов линейных подразделений. Такое положение характерно для всех обследованных отраслей. По мнению руководителей успешных предприятий, удовлетворение потребности в высококвалифицированных специалистах на современном российском рынке труда является более сложной проблемой, нежели привлечение работников на вакантные рабочие места.

3. Причины дефицита специалистов высшей квалификации линейных и функциональных подразделений в основном одинаково оцениваются работодателями предприятий разной степени успешности. Основной причиной дефицита высококвалифицированных специалистов является недостаток работников, имеющих опыт работы, а также отсутствие или недостаточное качество подготовки нужных специалистов в системе высшего профессионального образования. Также на неуспешных предприятиях отмечают невозможность соответствующей оплаты труда этих специалистов. Причем проблема недостаточно высокого уровня подготовки специалистов в системе высшего образования более всего волнует руководителей предприятий сферы деловых услуг. Основные причины дефицита служащих, офисных работников – трудности, связанные с поиском опытных работников, низкий уровень оплаты труда (на неуспешных предприятиях) или напряженный, неудобный режим работы (на успешных предприятиях). Причины дефицита квалифицированных рабочих, по практически единодушному мнению руководителей предприятий различных типов, в целом те же, что и причины дефицита остальных категорий работников.

4. В отличие от ситуации с высококвалифицированными специалистами стратегия поиска квалифицированных рабочих в последнюю очередь ориентирована на обращение к системе профессионального образования. Причем это характерно как для успешных, так и для неуспешных предприятий.

5. На большинстве предприятий при подборе квалифицированного персонала существует «универсальный» набор правил и требований, которые можно считать «общепринятыми» нормами при приеме на работу. В целом же опыт работы и диплом о профессиональном об-

разовании, предъявляемый кандидатом, – это скорее формальные фильтры для устройства на работу, другими словами, необходимые, но не достаточные условия для получения работы. Ключевую роль в «общепринятых» правилах приема работников играют процедуры личной оценки работодателем кандидата: первоначально – собеседование / тестирование, а затем прохождение испытательного срока. Руководители при подборе персонала чаще опираются на внутрифирменную оценку, чем обращаются к внешней информации о кандидате. И только на успешных предприятиях становится нормой требовать от кандидатов на должности руководителя, специалиста представления рекомендаций. Роль диплома также ограничена: если бы диплом / сертификат позволял работодателям получить необходимые представления о качестве профессиональной подготовки кандидатов, то вряд ли были бы распространены в такой мере внутрифирменные способы оценки посредством тестирования или испытательного срока при найме работников. На успешных предприятиях используется более полный набор требований к кандидату на должность / вакансию.

6. Знание отраслевой специфики деятельности предприятия, полученное в ходе обучения в профильном учебном заведении или из опыта предыдущей работы / стажировки на предприятиях, предоставляет весьма значимые преимущества кандидату на должность специалиста функционального или линейного подразделения, руководителя любого уровня. В торговле, в сфере деловых услуг чаще считается достаточным любое высшее образование. Это является следствием того, что в рамках современной системы профессионального образования в процессе подготовки специалистов не учитываются «отраслевые» требования работодателей из этих секторов экономики. От служащего требуется достаточно высокий уровень профессионального образования (на половине предприятий для служащих необходимо высшее образование). Завышенные требования к уровню формального образования служащих обусловлены желанием получить не просто работников высокой квалификации, а работников, имеющих более высокий уровень развития, уровень общей культуры. От кандидата на вакантное место рабочего прежде всего требуется наличие рабочей квалификации, базового профессионального образования, при этом

в промышленности, строительстве, на транспорте необходимо иметь профильное образование. По сравнению с промышленностью в других традиционных индустриальных отраслях (в строительстве, на транспорте) требуется менее квалифицированная рабочая сила.

7. У работодателей сформировались определенные представления о наборе качеств, которыми должны обладать работники. На большинстве предприятий на место служащего или рабочего требуется «классический» рядовой исполнитель. Для служащего или рабочего наиболее важными оказываются исполнительские качества: дисциплинированность, развитое чувство ответственности за порученную работу, умение работать в коллективе. А уровень профессиональных знаний, опыт работы являются менее важными.

8. Уровень профессиональной компетентности (профессиональных знаний и навыков) работников представляется основой для общей оценки персонала. Основными категориями, по которым на предприятиях существует «дефицит квалификации» (недостаточная квалификация работников), являются руководители, специалисты линейных подразделений и квалифицированные рабочие. На успешных предприятиях начинает формироваться персонал инновационного типа, имеющий не только высокий уровень профессиональных знаний, но и умеющий осваивать новое, предлагать новые решения, работать на результат. Это и является одним из условий высокой конкурентоспособности успешных предприятий.

9. Подготовка специалистов в сегодняшней системе профессионального образования менее всего устраивает работодателей. Большинство опрошенных руководителей предприятий считают, что выпускники последних лет имеют наихудшую подготовку.

10. По мнению руководителей предприятий, по уровню профессиональных знаний выпускники вузов и ССУЗов последних двух лет, принятые на работу, уступают остальным работникам, уже работающим на предприятии. Отставание выпускников учреждений начального профессионального образования от работников предприятий еще более значительно. Преимущество же новых работников из числа выпускников последних лет видится руководителям в их способности обучаться. На подавляющем большинстве предприятий наем выпуск-

ников обычно связан с дополнительными затратами времени и финансов для «подгонки» новых специалистов, исполнителей или рабочих под конкретное место, особенно в линейных подразделениях.

11. Потребность в совершенствовании образования и квалификации работников является довольно высокой у всех руководителей независимо от отрасли, размера и степени успешности деятельности предприятия. В настоящее время переподготовкой охвачены в первую очередь высококвалифицированные специалисты и чуть в меньшей степени – квалифицированные рабочие. В ближайшей перспективе структура спроса может несколько измениться: сейчас работодатели на первое место ставят потребность в переподготовке и повышении квалификации рабочих кадров.

12. Руководители предприятий в основном предпочитают работников широкого профиля, готовых после подготовки в системе профессионального образования продолжить свое обучение непосредственно на рабочем месте. Описанная тенденция относится ко всем категориям персонала, кроме квалифицированных рабочих, которые требуются в качестве узкоспециализированных работников. Руководители высокоэффективных предприятий предпочитают, чтобы работники, которые обеспечивают основное производство, были «готовыми специалистами», не нуждающимися в дальнейшем обучении непосредственно на рабочем месте.

13. В настоящее время предпочтение отдается «организованным» формам переобучения в рамках системы образования, хотя ориентация на собственные ресурсы для повышения квалификации персонала весьма значима («неорганизованные» формы). Среди «организованных» форм лидирующую роль играет подготовка в учебных центрах, на курсах переподготовки и повышения квалификации, в том числе за рубежом.

14. Несмотря на то что значительная часть работодателей испытывает потребность в переобучении и повышении квалификации работников, количество предприятий, осуществивших переподготовку, всегда оказывается меньше. В большинстве случаев главной причиной отказа руководителей от осуществления профессиональной переподготовки работников становится недостаток средств. На успешных

предприятиях на первое место выходит проблема отсутствия подходящих для переобучения программ и курсов.

Таким образом, для совершенствования процесса повышения квалификации рабочих и специалистов среднего звена необходимо как соответствующее дидактическое обеспечение, так и кадровое обеспечение, т. е. мастера и педагоги профессионального обучения, владеющие инновационными образовательными и производственными технологиями.

2.2. Современные требования работодателей к профессионально-педагогической деятельности

Определение требований работодателей к уровню профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения является необходимым условием повышения качества подготовки и переподготовки профессионально-педагогических работников. В связи с тем что содержание подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения зависит от содержания подготовки будущих рабочих для различных отраслей экономики, основными путями совершенствования содержания этих видов подготовки являются определение требований работодателей к уровню подготовки рабочих и к уровню профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения, основная цель деятельности которых – подготовка рабочих в соответствии с требованиями работодателей; соотнесение требований работодателей к уровню профессионально-педагогической компетентности с проблемами мастеров и педагогов профессионального обучения, возникающими в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Исходя из требований работодателей к уровню профессиональной компетентности рабочих объективно изменились требования к уровню профессионально-педагогической компетентности мастера и педагога профессионального обучения как специалистов в области профессионального обучения и воспитания квалифицированных рабочих для отраслей экономики. Без учета этих требований к подготовке, переподготовке и повышению квалификации мастера и педагога

профессионального обучения невозможно обеспечить систему начального профессионального образования квалифицированными профессионально-педагогическими кадрами. Поэтому нами сделана попытка выделить требования к профессионально-педагогической компетентности мастера и педагога профессионального обучения, к их подготовке, переподготовке и повышению квалификации, которые обусловлены социально-экономическим развитием общества.

Ретроспективный анализ документов, статистических материалов, касающихся проблем и истории развития системы начального профессионального образования в России, показывает, что она всегда нуждалась в кадрах, способных на должном уровне осуществлять профессиональное обучение рабочих.

Еще в 1924 г. в резолюции о подготовке и переподготовке инструкторов школ ФЗУ, принятой на совещании по производственному обучению при ЦК профсоюза металлистов, констатировалось, что основная масса инструкторов относится к типу мастеров, обычно по своему общему и техническому развитию стоящих значительно ниже обучаемой ими молодежи, а приемы обучения каждый из них вырабатывает сам в процессе практики. Все это порождает медлительность обучения, неметодичность его, неавторитетность руководителя в слоях учащихся и, как следствие, недостаточную трудовую дисциплину и выучку ниже той, которая могла бы быть достигнута при более благоприятных условиях.

На декабрь 1927 г. более 80 % инструкторов производственного обучения, работавших в системе профессиональной школы, имели лишь начальное образование. В 1935 г. среди инструкторов насчитывалось 14,1 % педагогов-профессионалов, 1,0 % инженеров, 22,6 % техников, 62,3 % квалифицированных рабочих [130].

В 1940 г. в школах ФЗУ и училищах не хватало около 20 % мастеров и преподавателей. В начале 1950-х гг. среди мастеров производственного обучения лишь 1,5 % имели высшее образование.

В истории профтехобразования выделяют три периода.

Первый период (1917–1940) можно охарактеризовать как период становления и упрочнения советской системы профтехобразования в условиях перехода от капитализма к социализму; второй (1940–1958) – как период создания и развития системы государственных трудовых

резервов в качестве единой системы подготовки и распределения квалифицированных рабочих; третий (1959 – настоящее время) – как период перестройки системы профтехобразования и совершенствования системы НПО в соответствии с требованиями общества и экономики страны [216].

Рассмотрим, как в эти периоды решалась проблема подготовки кадров профессионального обучения рабочих.

Первый период (1917–1940). В данный период быстрыми темпами развивалась промышленность. Например, в машиностроении заново были созданы автомобилестроение, авиационная промышленность, производство металлургического, химического, угольного, кузнечно-прессового оборудования, инструмента, шарикоподшипников. Высокие темпы развития народного хозяйства и обусловленная этим потребность в подготовке все возрастающего количества рабочих требовали повышения численности педагогических кадров, что, в свою очередь, заставляло расширять сеть учебных заведений для их подготовки.

Кроме того, с процессом реконструкции производства появились новые технические факторы: операционное разделение труда, специализированное оборудование, поточная система и др. Это вызвало необходимость подготовки, с одной стороны, более узких специалистов, а с другой – таких высококвалифицированных работников, как наладчики, контролеры, установщики, ремонтники и др. Такие изменения в профессионально-квалификационной структуре рабочих требовали:

- соответствующей перестройки профессионально-квалификационного состава кадров производственного обучения;
- возрастания числа инструкторов (вследствие увеличения количества специальностей).

Среди социальных причин существования проблемы нехватки инструкторов производственного обучения можно назвать их низкий образовательный уровень (80 % из них имели лишь начальное образование). Такая подготовленность педагогических кадров не могла полностью обеспечить получение рабочим квалификации, требуемой производством. В результате рабочий-выпускник вынужден был доучиваться, увеличивались сроки его производственной адаптации. Та-

ким образом, актуализировалась необходимость обеспечения профшколы кадрами с соответствующей профессионально-педагогической подготовкой. Однако проблема в целом не была решена из-за причин организационно-педагогического характера. Прежде всего, отсутствовала сеть учебных заведений по подготовке кадров производственного обучения. С 1922 по 1937 г. функционировало единственное в стране специализированное учебное заведение – Московский индустриально-инструкторский техникум, который за годы своего существования выпустил 908 инструкторов производственного обучения. В августе 1931 г. был издан приказ Высшего совета народного хозяйства СССР об организации курсов по подготовке инструкторских кадров. Однако эти меры лишь очень незначительно могли удовлетворить потребность профшколы в этих кадрах.

В Московском индустриально-инструкторском техникуме впервые были разработаны учебные планы и программы подготовки инструкторских кадров [216]. Анализ этой учебной документации показал, что при разработке документов авторы основывались:

- на изучении целевой установки и особенностей педагогического процесса в профессиональных школах. Педагогический процесс в них характеризовался как система политехнического анализа и познания конкретного производственного процесса, где эмпирический производственный опыт являлся решающим и основным источником знаний учащихся;
- выделении функций инструктора производственного обучения, отличающих его от преподавателя дисциплин спеццикла и мастера на производстве;
- выделении особенностей профиля инструктора производственного обучения;
- определении требований к производственной и педагогической квалификации и организационным навыкам инструктора.

Исходя из того что главное отличие профиля инструктора от профиля мастера на производстве заключается в степени овладения скоростными и точностными производственными навыками при изготовлении разнообразных изделий и выполнении работ по специальности, в содержании подготовки инструктора значительное внимание уделялось профессиональному обучению.

По программе профессионального обучения предусматривалось выполнение работ четырех категорий:

- работы по специальности составляли 63,4 % учебного времени, отведенного на производственное обучение;
- работы по соприкасающимся специальностям – примерно 20 % времени производственного обучения;
- подсобные работы по специальности – 5,5 %;
- контрольно-технические работы – 11,1 %.

Все эти работы выполнялись на объектах профессионального обучения.

На наш взгляд, в подходе к организации подготовки инструкторов в Московском индустриально-инструкторском техникуме можно выделить следующие позитивные моменты:

1. Была сделана попытка формирования содержания подготовки инструктора на основе определения требований к нему, выделенных в результате анализа педагогического процесса в профшколе и будущей профессиональной деятельности специалиста.

2. Программа профессионального обучения обеспечивала приобретение высокой производственной квалификации по основной специальности (на два разряда выше, чем у учащихся профшколы) и навыков работы по смежным профессиям. Этим обеспечивалась некоторая широта профиля.

3. Значимым являлось выполнение будущими инструкторами профессионального обучения высокоточных работ на последнем этапе подготовки, а также обращение внимания на формирование контрольно-измерительных навыков, что способствовало не только развитию соответствующих умений и навыков, но и анализу учащимися ошибок в выполнении технологических приемов.

Несмотря на то что авторы учебной документации правильно понимали роль и функции инструктора профессионального обучения, в учебном плане педагогическая сторона была представлена слабо и включала в себя индустриальную педагогику и методику (231 ч), профгигиену (60 ч) и практику в школе ФЗУ (280 ч) [216]. И в конечном итоге получалось, что выпускники техникума формировались прежде всего как квалифицированные производственники. Одна из причин того, что авто-

ры не смогли найти более приемлемое соотношение производственных и педагогических компонентов подготовки, заключалась в существовавшей тогда тенденции превалирующей производственной или инженерной подготовки специалистов профшколы. В частности, М. М. Рубинштейн указывал, что инженер-педагог – это прежде всего образованный в своей специальности знающий инженер, а затем педагог и для успешного решения задач подготовки одна ее часть должна подчиняться другой (в данном случае педагогическая часть – инженерной).

Таким образом, растущая потребность народного хозяйства в рабочих кадрах, с одной стороны, и отсутствие организованной подготовки инструкторов – с другой, привели к тому, что в период с 1917 по 1940 г. в составе педагогических кадров преобладали рабочие (более 60 %). Рабочие, осуществлявшие производственное обучение в профшколах, имели невысокий образовательный уровень, не владели методикой обучения профессиональным умениям и навыкам, не занимались целенаправленным трудовым воспитанием обучаемых. В школах ФЗУ проявлялись ремесленничество, низкое качество подготовки, слабо учитывались нужды народного хозяйства.

Второй период (1940–1958). В 1943 г. были созданы техникумы системы государственных трудовых резервов, которые стали важнейшей формой подготовки мастеров производственного обучения. В 1943–1945 гг. 13 техникумов готовили мастеров по 22 специальностям. В послевоенные годы количество индустриально-педагогических техникумов возросло до 70. Стали готовить мастеров и высшие учебные заведения.

В связи с внедрением новой техники, технологии, методов организации труда и производства повысились требования к профессиональной подготовленности рабочих. Поэтому уже в послевоенные годы осуществляется попытка построить процесс обучения в соответствии с дидактическими требованиями на основе участия обучаемых в производительном труде, акцентировать внимание на воспитательных аспектах профессиональной подготовки (А. Н. Веселов, И. К. Воеводский, А. Т. Маленко и др.). Однако педагогические кадры не имели серьезной теоретической и практической подготовки как в производственном отношении, так и в педагогических вопросах. Поэтому были организованы специальные курсы по повышению их квалификации.

Третий период (1959 – настоящее время). Дальнейшее усиление научно-технического прогресса повысило требования к профессиональной подготовке рабочих и соответственно обострило потребность в качественном улучшении состава педагогических кадров профтехучилищ.

Таким образом, обращение к историческому опыту подготовки кадров производственного обучения для системы НПО показывает, что профессия мастера прошла путь развития от профессий инструктора производственного обучения (1920–30-е гг.), которым обычно являлся рабочий-универсал, мастера производственного обучения со средним специальным образованием (1950–70-е гг.), преподавателя общетехнических и специальных дисциплин к профессии современного типа – мастер профессионального обучения.

Требования к профессиональной подготовке в образовательных учреждениях НПО изменялись под влиянием характера подготовки рабочего, требований к нему, обусловленных развитием производства и общества. Поэтому вопросы подготовки мастеров и педагогов профессионального обучения должны рассматриваться во взаимосвязи с подготовкой рабочих кадров.

Проведенный нами анализ связей между подготовкой рабочего и подготовкой мастера и педагога профессионального обучения показал, что связующим звеном при этом выступает профессионально-педагогическая деятельность, характер и содержание которой обусловлены требованиями работодателей к подготовке рабочих и которая, в свою очередь, определяет требования к подготовке мастера и педагога профессионального обучения (рис. 2). Анализируя данные связи, отметим, что изменения, происходящие в производственных процессах, воздействуют на профессионально-педагогическую деятельность:

- опосредованно, через изменения в требованиях к рабочему, а также через содержание и процесс его подготовки;
- непосредственно, через производственные факторы профессионально-педагогической деятельности.

Изучение философской, социальной, экономической, технической литературы показало, что основными тенденциями, влияющими на характер и содержание труда, являются механизация и автоматиза-

ция производства, стандартизация, нормализация, унификация, модульное построение конструкции, внедрение новых форм организации труда и др. [6, 10, 14, 48, 55, 56, 65, 98, 102, 108, 119].

Рис. 2. Связи между подготовкой рабочего и подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации мастера и педагога профессионального обучения в аспекте влияния социально-экономических условий

Влияние автоматизации средств труда (например, в машиностроении) на собственно трудовую деятельность рабочих широко отражено в литературе [10, 14, 59, 164]. В исследованиях делается вывод о том, что автоматизация производства ведет к интеллектуализации труда рабочих. Так, на поточных линиях, в которые встроены станки-автоматы и полуавтоматы, время наблюдения увеличивается на токарных станках с 20 до 40 %, на фрезерных – с 24 до 45 %, на строгальных – до 61 % рабочего времени. Уже в 1980-е гг. в содержании труда токаря третьего разряда появилась возможность расширения функций по наладке станков, выполнению контрольных операций и мелкого текущего ремонта. Затраты времени на выборочный контроль качества и наблюдение за работой машин по отношению к общим затратам времени составили уже 62 % [14, с. 27]. Труд станочника по мере повышения степени автоматизации производства упрощается: от станочника-операционника к оператору станков-автоматов и от него к оператору пульта управления (диспетчеру). Но в то же время усложняются функции наладчика автоматической линии. Он должен уметь читать чертежи, графики, кинематические схемы, выполнять эскизы, составлять технологические карты и пользоваться ими. Поэтому в содержании его подготовки более широко должны быть представлены элементы технико-технологических знаний из области физики, электротехники, пневматики, гидравлики, связанных с осуществлением наладочных, расчетных и контрольных функций. Это позволит ему рационально выбирать способ работы, предупреждать неполадки.

Таким образом, автоматизация машиностроительного производства, во-первых, привела к тому, что в содержании труда станочника увеличился объем контрольно-регулировочной, расчетной функций, но появилась тенденция к упрощению его трудовых функций, сведению их к диспетчерским. Во-вторых, рост производства сложной автоматизированной техники ведет к росту числа рабочих наладочных профессий, которые будут обеспечивать функционирование новой техники.

Другой тенденцией в машиностроении является стандартизация, нормализация, унификация, модульное построение конструкций. Эти моменты еще более усиливают конструктивные и технологические

основы техники и технологии, производства в целом, что обусловливает общность научно-технических основ различных профессий. Труд рабочих разных профессий в различных отраслях экономики становится более однородным [15]. Интеграция труда делает объективно возможным переход рабочих из одной отрасли в другую, особенно во вновь создаваемые отрасли. В основе этих перемен лежит общность содержания деятельности рабочих в части таких функций, как планирование и подготовка работ, контроль и пр. Например, существует несколько типов наладчиков станков, автоматических линий. Они используют сходные по конструкции станки, родственные кинематические схемы, одни и те же контрольно-измерительные инструменты, организационно-техническую оснастку рабочего места. В их трудовых функциях много общего. Они обслуживают оборудование, принцип действия которого основан на общих научно-технических законах.

Общность в конструкции разнообразных средств труда ведет к тому, что один и тот же человек может сравнительно легко овладеть работой на различных станках (в качестве эксплуатационника) или научиться техническому обслуживанию этих машин (в качестве наладчика или ремонтника). Во-первых, он может в пределах рабочего дня совмещать в своей деятельности разные трудовые функции, что ведет к расширению профиля работника; во-вторых, облегчается формирование работников, абсолютно пригодных к изменяющимся потребностям производства [119]. Применение в принципе одинаковых технологических процессов сближает различные виды труда по их содержанию. В результате возникает необходимость в объединении связанных между собой профессий в одну – профессию широкого профиля [15, 16, 53, 95, 128, 152]. Особенностью такой профессии является подвижность трудовых функций, способность рабочего, имеющего данную профессию, быстро адаптироваться к изменяющимся видам труда.

Возникает качественно новое требование к рабочей силе – профессиональная мобильность. Она зависит в решающей степени от уровня общего политехнического образования, от широты и основательности специальной подготовки.

Современного рабочего должны отличать готовность к постоянным изменениям в технике, технологии и организации труда, умения

ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить принципиально новые, более рациональные и эффективные решения, совмещать операции, сотрудничать с другими специалистами, проникать в сущность производственных процессов, анализировать их, выбирать оптимальные режимы. Ему также должны быть присущи навыки творчества, экономическое мышление [6, 15, 98, 108, 162, 164].

Широкий профиль, высокую квалификацию, экономическое мышление, самостоятельность, ответственность, умение работать в коллективе требует от рабочего и совершенствование организации труда. Так, например, бригадная форма организации труда эффективна, если обеспечить в рамках бригады производственно-технологическую завершенность работ, превратить бригаду в объект производственно-технологического самообслуживания и планово-учетную единицу, внедрить хозрасчет, создать условия для перемены видов деятельности, повышения квалификации за счет совмещения профессий и операций, активизации участия членов бригады в управлении [15, с. 76]. Для работы в условиях бригады от рабочего требуются вышеназванные качества.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие требования к современному рабочему: глубокое владение совокупностью общеобразовательных, общетехнических и специальных знаний и умений; профессиональная мобильность, что обеспечивается овладением общими технико-технологическими основами производства, трудовыми функциями, присущими ряду смежных, технологически родственных профессий; владение трудовыми функциями умственного характера (диагностическими, аналитическими, контрольными, расчетно-графическими и др.); развитое технологическое, экономическое мышление; способность к творческой деятельности; ответственность; самостоятельность; умение трудиться в коллективе; социальная активность и др.

Одним из путей реализации этих требований является подготовка рабочих по учебным группам профессий [15, 16].

Подготовка рабочих по учебным группам профессий вызывает существенные перемены в содержании и процессе их профессионального обучения и воспитания. Содержание такой подготовки предполагает овладение учащимися научно-теоретическими основами производства в данной профессиональной области, глубокое изучение производственного процесса, современного уровня и перспективных изменений

техники, технологии, сырья, материалов, освоение характерных операций на технике, наиболее типичной для данной группы профессий.

В результате влияния социально-экономических условий на содержание и процесс подготовки рабочих повышается значение теоретического обучения, качественно изменяется соотношение производственного и теоретического обучения, усложняется учение как процесс овладения разнородным учебным материалом, усиливается динамичность учебно-воспитательного процесса [17, с. 42–48].

Изменения, происходящие в подготовке рабочих, отражаются в профессионально-педагогической деятельности – меняются ее содержание и средства.

Средства профессионально-педагогической деятельности можно условно подразделить на педагогические и производственные.

К педагогическим средствам мы относим методы, формы обучения и воспитания, методы исследования и прогнозирования педагогических явлений. В настоящее время в деятельность мастера и педагога профессионального обучения внедряются активные методы обучения (методы проблемного обучения, исследовательские методы, эксперимент, деловые игры и др.), расширяется использование лабораторно-практических работ, бригадных форм обучения и т. д. Широко применяются различные технические средства обучения: экзаменаторы, тренажеры различных типов, видеоустройства, вычислительные машины, компьютеры и др.

Производственные средства профессионально-педагогической деятельности прежде всего включают материально-техническую базу труда: оборудование, технологическую оснастку, режущий и измерительный инструмент, материалы, технико-технологическую документацию и др. Кроме того, к ним относятся методы и формы организации труда, производственного процесса, технико-технологические методы исследования технических явлений и др. Изменения в этой области касаются оснащения производственных мастерских оборудованием, обеспечивающим законченный технологический цикл, внедрение передовых приемов и способов труда новаторов; освоения сложных технических возможностей современного оборудования и оснастки; широкого использования принципов научной организации труда, бригадных форм труда. Мастер и педагог профессионального обуче-

ния должны уметь управлять разнообразным оборудованием, пользоваться широким спектром технологической оснастки и инструмента, входящих в систему той или иной учебной группы профессий.

Для осуществления эффективной профессионально-педагогической деятельности необходимо обеспечить качественную подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения

В условиях динамичного развития отраслей экономики определение содержания и структуры подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения является важной и сложной задачей, так как их необходимо адаптировать к требованиям работодателей и рынка труда. К тому же содержание подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения должно формироваться с опережением.

Глава 3
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И МАСТЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

3.1. Основные теоретические подходы к определению сущности и структуры профессионально-педагогической компетентности педагогов и мастеров профессионального обучения

В настоящее время в связи с существенными изменениями в процессе подготовки выпускников профессиональной школы необходимы инновационные преобразования в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогов и мастеров профессионального обучения, а именно: гибкое реагирование на изменяющиеся общественные потребности, варьирование форм и содержания процесса обучения, поиск новых, более эффективных моделей профессионального образования. Определяются условия, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств, среди которых выделяются способности к саморазвитию, самоопределению; предлагаются конструктивные решения проблем образования через создание такого механизма, который превратил бы систему образования в реальный фактор развития общества.

Прежний термин «квалификация» уже не отражает требований к современному специалисту. В основе квалификации лежат технические и профессиональные знания, которые из-за возрастания темпов общественного развития быстро устаревают. Более емким понятием в профессиональной сфере считается понятие «компетентность», включающее как функционально-профессиональный, так и личностный фактор.

Для формирования содержания программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации в условиях непрерывного про-

фессионально-педагогического образования, направленных на повышение уровня профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения, необходимо уточнить понятия «компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», «квалификация», «профессионализм».

В настоящее время большинство ученых считают, что сегодняшняя подготовка специалистов смещается в сферу личностных качеств, которые создают условия для профессиональной мобильности на рынке труда, в связи с чем в научный обиход вводится понятие «человеческая компетентность», формирование которой осуществляется через измененные содержание и структуру педагогического процесса.

В современной педагогической науке и практике данными понятиями стали оперировать лишь в конце 90-х гг. XX в. Именно этим можно объяснить тот разнобой в толковании дефиниций, который встречается в научно-педагогической литературе и диссертационных исследованиях. И особенно отчетливо он обнаруживается в характеристике управления деятельностью образовательных учреждений, в аттестации педагогических кадров, поэтому важно учитывать, с каких позиций даются определения.

В социальном плане под компетентностью подразумевается совокупность прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т. е. система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации его компетенций.

Под компетенциями подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

С этих позиций можно условно обозначить компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет.

Так, В. А. Сластенин обозначает уровень квалификации педагога понятием «педагогический профессионализм», Ю. К. Бабанский, С. И. Иванова идентифицируют его с педагогическим мастерством, И. Ф. Харламов – с педагогической умелостью, доведенной до высше-

го уровня. К. М. Левитан считает, что педагогический профессионализм – это творческое овладение специальностью, умение добиваться лучшего результата в более короткие сроки с наименьшими затратами средств.

В педагогическом плане рассматривают компетенцию как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе.

С профессионально-педагогических позиций рассматривают компетентность как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. Здесь ключевое слово «эффективность», так как в ином случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций». Подчеркнем, что лишь обладание компетенциями не гарантирует их успешной реализации [153].

Между компетентностью и компетенциями существует прямая и инверсионная (обратная) зависимость. А. С. Белкин выделяет пять основных позиций:

Позиция первая: компетенции человеку предоставляются в зависимости от его социального и профессионального статуса, уровня образованности, стажа работы и пр.

Компетентность достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта, в зависимости от его усилий, добросовестного исполнения обязанностей, четкого осознания своих компетенций и целей их реализации.

Позиция вторая: профессионально-педагогическая компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций. Без права, например, на учительскую, управленческую деятельность, без реализации предоставленных по социально-профессиональному статусу прав учитель, руководитель образовательного учреждения не могут в педагогическом процессе накапливать опыт, создавать базу будущей компетенции. Разумеется, у них имеется жизненный опыт, знания, но они носят не профессиональный, а обыденный характер и могут составлять не педагогическую, но профессионально-педагогическую компетентность.

Позиция третья: успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью педагога, но и достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности. В этом и проявляется их инверсионная зависимость.

Позиция четвертая: в профессионально-педагогической компетентности отчетливо обнаруживается тенденция к функциональной диффузии, т. е. при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции. На уровне обыденного сознания это можно обозначить интересной формулой: компетентный – «человек сведущий», компетентный – «человек полномочный». В том и другом случае одно обозначение – «компетентный» – относится к двум различным качествам.

Позиция пятая: не все компетенции можно рассматривать рядоположено с точки зрения их значимости для становления компетентности. Не случайно существует понятие «ключевые компетенции», введенное еще в конце XIX в. Международной организацией труда в квалификационных требованиях к специалистам. Для нас это очень важный момент в характеристике структуры и содержания понятия «профессионально-педагогическая компетенция», так как необходимо выделить ключевые элементы, ее составляющие.

Возникает, однако, вопрос – в каком отношении находятся понятия, широко распространенные в современной педагогике: «профессионализм», «педагогическое мастерство», – с профессионально-педагогической компетентностью? Мы исходим из следующих позиций.

Во-первых, понятие «профессионализм» означает высокую степень компетентности в реализации компетенций, профессиональную личностную зрелость носителя компетентности и наличие такого ключевого показателя, как сформированность «научно-педагогического сознания».

Во-вторых, профессионализм означает органичное единство компетентности и компетенций, проявляющееся в конвенциональных показателях эффективности.

В-третьих, профессионализм выступает как результат процесса становления компетентности и эффективное условие дальнейшего развития.

В-четвертых, профессионализм мы рассматриваем как понятие, адекватное педагогическому мастерству. Различие между ними заключается в том, что профессионализм – термин научно обоснованный, а мастерство определяется традиционно в производственно-бытовом, обыденном контексте [153].

Вопросы педагогической компетентности рассматриваются в трудах отечественных ученых (Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, Ф. П. Гоноболина, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой и др.), которые считают, что профессиональные качества педагога в большей мере должны соответствовать структуре педагогической деятельности. А. И. Панарин в связи с этим выделяет «деятельностные», «когнитивные» и «личностные» качества педагогов.

Развитие профессионально-педагогической компетентности является пространственно-временным процессом, результаты которого выражаются в качественных изменениях сегодняшних и будущих профессионалов. Начинаются же необходимые преобразования с возникновения потребности самореализации, саморазвития человека как уникальной саморазвивающейся системы.

Идея саморазвития как один из основных ценностных элементов новой парадигмы образования является основополагающей в организации подготовки компетентных профессионально-педагогических кадров (Б. Т. Лихачев, А. К. Маркова), в том числе мастеров и педагогов профессионального обучения.

Система развития профессионально-педагогической компетентности имеет структурную организацию, соответствующую инвариантной структуре деятельности (А. Н. Леонтьев), и основывается на единстве воспроизводящей и развивающей функций. Воспроизводящая функция обеспечивает овладение слушателями – мастерами и педагогами профессионального обучения существующей профессионально-педагогической культурой и построение профессионально-педагогической деятельности, реализация которой усиливается логикой творческого саморазвития мастеров и педагогов профессионального обучения.

В настоящее время уровневое профессионально-педагогическое образование все в большей степени ориентируется на специализированную подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, обладающих высоким уровнем компетентности, а компетент-

ность является понятием, обозначающим качество, от которого зависят жизненные и трудовые успехи специалиста.

Уровневое профессионально-педагогическое образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессионально-педагогической деятельности, к осуществлению полного спектра профессиональных функций мастера и педагога профессионального обучения.

В целом развитие системы уровневого профессионально-педагогического образования идет по пути становления нового содержания всех его элементов. Формирование нового содержания любой системы начинается с пересмотра целей и принципов ее функционирования. Относительно уровневого профессионально-педагогического образования эта работа связана с таким основополагающим вопросом, как вопрос о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения. По существу, профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения – это основная цель и объект профессионально-педагогического образования. Социально-экономические преобразования, происходящие в России, обусловили необходимость поиска принципиально новых подходов к осуществлению профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения в учебных заведениях системы уровневого профессионально-педагогического образования. От выпускников этих образовательных учреждений сегодня требуются новое профессиональное мышление, высокая мобильность и компетентность, ориентация на созидательный и качественный труд. Учебные заведения системы НПО, деятельность которых направлена на подготовку рабочих кадров для всех отраслей экономики, нуждаются в мастерах и педагогах профессионального обучения, владеющих глубокими техническими, педагогическими, психологическими, методическими знаниями и умениями, умело использующих различные способы профессионально-педагогической деятельности для творческого решения педагогических задач.

Под профессионально-педагогической компетентностью педагога профессионального обучения мы понимаем результат подготовки, переподготовки или повышения квалификации в условиях уровневого профессионально-педагогического образования, заключающийся в дости-

жении высокого уровня профессионального самосознания, целостном видении профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, наличии системы потребностей, способностей к самоопределению и творческой самореализации в жизненных и профессионально-педагогических ситуациях.

В результате самообразования педагога профессионального обучения его профессионально-педагогическая компетентность трансформируется в профессионализм, который характеризуется высоким уровнем мастерства, творчества, глубоким овладением профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией.

Для определения сущности профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения необходимо рассмотреть содержание профессионально-педагогической деятельности. Раскроем особенности этой деятельности.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывают, что применительно к явлениям обучения и воспитания понятие деятельности используется в разных аспектах:

- при раскрытии педагогического процесса как деятельности;
- при реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании;
- при рассмотрении вопросов профессиональной подготовки специалистов.

Как отмечает В. А. Сластенин, в системе профессионального образования перекрещиваются три логики:

1) профессиональная деятельность – членение деятельности в соответствии с составом и последовательностью типовых рабочих функций;

2) систематизация знаний в соответствии со сложившимися традициями и принципами развития собственно научных знаний, обслуживающих ту или иную сферу профессиональной деятельности;

3) психолого-педагогические представления относительно процессов обучения и воспитания, процессов усвоения, процессов умственного и нравственного развития студентов [193, с. 8].

Нам представляется, что первая логика является определяющей в профессиональной подготовке, так как объективно существующая профессиональная деятельность диктует требования и к знаниям, уме-

ниям, навыкам специалиста, и к качествам личности. Поэтому исследование содержания и структуры профессиональной деятельности является первоначальной задачей.

Рассмотрение методологических и психологических оснований, раскрывающих сущность деятельности вообще и педагогической деятельности в частности, позволяет выделить следующие положения. М. С. Каган пишет: «Человеческая деятельность может быть определена как активность субъекта, направленная на объекты… а сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности» [93, с. 43]. «Деятельность есть специфическая форма активного отношения к окружающему миру, – отмечает Э. Г. Юдин, – содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [240, с. 267–268]. В. А. Лекторский подчеркивает, что «деятельность – это не простая направленность на мир, а такая человеческая деятельность, которая связана с преобразованием субъектов, предметов, ситуаций, т. е. активность, имеющая форму процесса, включающего ряд трансформируемых друг в друга различных временных этапов» [126, с. 31].

Источником активности субъекта в представленных определениях является потребность. Однако активность регулируется осознаваемой целью. Это является отличительной чертой деятельности.

Обычно выделяются три вида человеческой деятельности: игра, учение, труд. Последний является особым видом деятельности. Особенность труда заключается в его направленности на достижение практически полезных и необходимых целей.

Педагогическая деятельность – это труд педагога. Можно выделить следующие общие представления о ней:

1. Главным, ведущим предметом педагогического труда является человек. Поэтому деятельность педагога включает не только субъект-объектные, но и субъект-субъектные отношения. При этом форма активности у двух субъектов педагогической деятельности различна. Активность субъекта-педагога заключается в воздействии, взаимодействии, формировании личности субъекта-обучающегося.

2. Педагогическая деятельность носит изменчивый и развивающийся характер, что позволяет рассматривать ее как искусство, как творчество.

Познание деятельности осуществляется на основе исследования ее как системного образования, т. е. деятельность представляется как сложная динамическая система, имеющая внутреннее строение, структуру. Поскольку деятельность – полифункциональное явление, ее структуру можно выделить по различным основаниям [190, с. 45].

Исследователи реализуют при структурировании деятельности различные подходы: общефилософский, социологический, психологический, функциональный и некоторые другие, представляющие разные уровни обобщения и конкретизации. В литературе встречаются такие структуры деятельности:

1) цель, средство, результат, сам процесс деятельности [240];

2) субъект, наделенный активностью; объект, на который направлена активность субъекта; сама активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объектом или в установлении субъектом взаимодействия с другими [93, с. 45–46];

3) объективно-предпосылочная подсистема (потребности, интересы личности); субъективно-регулятивная подсистема (идеальные побуждения, мотивы и цели); исполнительская подсистема (материальные и духовные продукты деятельности) [98, с. 32–33];

4) потребности, мотивы, цели, средства достижения, отдельные акты и объекты, на которые направлена деятельность [203, с. 198].

В. Д. Шадриков в структуру психологической системы деятельности включает следующие основные функциональные блоки: мотивы профессиональной деятельности, цели, ее программы, информационные основы, принятие решения, подсистемы профессионально важных качеств [236, с. 33].

Наиболее распространена психологическая структура деятельности А. Н. Леонтьева: мотивы, побуждающие субъект к деятельности, цели-результаты, средства, с помощью которых она осуществляется. В самом процессе взаимодействия субъекта деятельности с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и умений для достижения необходимого результата [127].

Из сказанного следует, что педагогическая деятельность также может быть структурирована по разным основаниям. Мы видим значимость структурирования педагогической деятельности в двух моментах:

1) в процессе и в результате структурирования выявляется особенное в деятельности, ее элементы и их взаимосвязи;

2) выделенная структура позволяет не только определить знания, умения, необходимые специалисту, но и моделировать процесс профессиональной подготовки с позиций реализации в нем особенностей профессиональной деятельности.

Структурирование педагогической деятельности осуществляется в рамках реализации существующих подходов к раскрытию ее содержательной и процессуальной стороны. Содержательная сторона данной деятельности характеризуется структурно-деятельностным, профессиографическим подходами [47, 59, 194], а процессуальная – функциональным [45, 57, 121, 209] и управленческим подходами [202, 210].

В данном исследовании в основном отражена процессуальная сторона деятельности мастера профессионального обучения. По нашему мнению, рассмотрение структуры педагогической деятельности вообще и сопоставление ее со структурой профессионально-педагогической деятельности позволяют выделить особенности последней.

Многие авторы в последнее время обращаются к структурно-функциональному анализу деятельности педагога.

А. И. Щербаков отмечает: «В педагогической литературе не сложилось еще четкого представления о профессиональных функциях учителя. Под ними подразумевают отдельные виды деятельности учителя: учебно-воспитательная, общественно-педагогическая, внеучебная работа и другие» [238, с. 11]. Действительно, под функцией понимают: вид активной, причем целенаправленной, деятельности (В. И. Кремлинский); обобщенные характеристики основных обязанностей (Е. Э. Смирнова); роль, которую выполняет определенная группа и каждый представитель по отношению к целому (Г. А. Карпова); систему органически связанных между собой психических и практических действий, направленных на решение задачи (А. И. Щербаков), и т. д. Как видно, одни авторы трактуют понятие функции очень широко, другие сводят

функцию лишь к обязанностям или действиям. Наиболее удачным представляется подход, когда под функцией понимается однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории специалистов [75]. Поэтому под функцией мы будем понимать однородную группу устойчиво повторяющихся видов работ, выполняемых специалистом.

Считается, что более развернутая структура деятельности педагога дана Н. В. Кузьминой [121]. Исходя из понимания педагогической деятельности как динамического процесса, связанного с решением бесчисленного ряда задач, направленных на формирование личности другого человека, и из того, что различия в структуре деятельности учителей в конечном счете выражаются в способах решения этих задач, Н. В. Кузьмина выявляет такие функциональные компоненты деятельности, как гностический (познавательный), проектировочный (целеполагающий), конструктивный (информационный), коммуникативный и организаторский [121, с. 54]. При этом в качестве единицы анализа берется задача. А. И. Щербаков выделил две группы функций: педагогические функции (информационная, мобилизационная, развивающая, ориентационная) и общетрудовые (конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская) [238, с. 12]. По его мнению, собственно педагогические функции направлены на решение педагогических задач, а общетрудовые функции – на создание условий для их оптимального решения.

В структурировании профессионально-педагогической деятельности многие исследователи опираются на подход, предложенный Е. Э. Смирновой [197]. Согласно этому подходу в деятельности специалиста выделяются такие ее компоненты, как типы деятельности, функции, знания, умения и навыки. Значительный вклад в понимание особенностей профессионально-педагогической деятельности вносят работы С. Я. Батышева, В. В. Блюмера, Г. Е. Зборовского, Э. Ф. Зеера, Г. А. Карповой, В. А. Маркеловой, А. А. Молчановского, Г. М. Романцева, Н. М. Таланчука, В. А. Федорова и др.

Исследователи содержания профессионально-педагогической деятельности показали, что труд мастера и педагога профессионального обучения представляет собой органический сплав двух компонентов: соб-

ственно педагогического и производственно-технологического. В. А. Маркелова отмечает: «Основная особенность деятельности мастера производственного обучения заключается в том, что он формирует из учащегося “модель себя”. Ни один учитель, преподающий учебный предмет, не ставит целью формировать, например, будущего географа, а мастер производственного обучения помогает учащимся освоить рабочую профессию, которой он владеет сам, целенаправленно готовит воспитанников к этой деятельности» [175, с. 14].

Таким образом, следует подчеркнуть, что особенность профессионально-педагогической деятельности определена прежде всего ее целевыми установками. Так как цель деятельности – обучение и воспитание учащегося, деятельность эта педагогическая, однако это воспитание и обучение определенной рабочей профессии, поэтому на содержание и характер профессионально-педагогической деятельности влияют особенности рабочей профессии и того производства, для которого данный рабочий готовится. «Специфика начального профессионального образования состоит в том, что мастер профессионального обучения организует процесс обучения и воспитания на производительном труде в условиях и средствами материального производства. А это значит, что педагогическая деятельность должна быть тесно связана с производственно-технологической» [69, с. 27]. В результате объект деятельности мастера профессионального обучения двоякий: с одной стороны – предметы и средства производительного труда, а с другой стороны – учащийся, который должен стать рабочим определенной профессии [175, с. 15].

В каких же функциях отражается эта особенность профессионально-педагогической деятельности?

В. В. Богословский, В. А. Маркелова, приняв за основу функции учителя школы, выделенные А. И. Щербаковым (их восемь), определили следующие функции мастера: обучающая, воспитывающая, развивающая, мобилизационная, производственно-технологическая, конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская, функция самообразования [175].

Г. А. Карпова подходит к определению функции исходя из ее представленности в бюджете рабочего времени мастера профессионального обучения. Время при этом выступает как интегративный по

своей природе показатель, позволяющий достоверно оценить трудозатраты педагога на выполнение той или иной функции и выявить место и удельный вес данной функции в структуре профессиональной деятельности мастера профессионального обучения. Г. А. Карпова выделяет две группы функций. Первая группа определяет содержание и специфику вклада педагогов-профессионалов в дело воспроизводства человека. Это обучающая, воспитывающая, развивающая функции деятельности. Вторая группа функций мастера профессионального обучения является вспомогательной, операциональной по характеру. Она находится с первой группой функций в отношениях «внутреннее – внешнее». К операциональным функциям автор относит те, которые организуют конкретный трудовой процесс, конкретные виды деятельности. В профессионально-педагогическом труде это конструктивная, организаторская, гностическая, коммуникативная, производственно-техническая функции [198, с. 48–49].

Э. Ф. Зеер, анализируя классификации функций, отмечает в них отсутствие единого основания и необоснованность выделения как самостоятельных гностической, исследовательской и комбилизующей функций [75]. Сам автор выделяет семь функций: три функции-цели (обучающая, воспитывающая, развивающая) и четыре функции-операции (методическая, производственно-техническая, организационная, диагностическая).

Не претендуя на исчерпывающий анализ полноты и глубины классификаций, подчеркнем важные для нашего исследования моменты.

Сопоставление структур педагогической деятельности педагога и мастера профессионального обучения показывает, что общими для них функциями являются обучающая, воспитывающая, развивающая, мобилизующая, конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская, функция самосовершенствования, гностическая, диагностическая, методическая, имея в виду функции, представленные во всех трех классификациях. Из них мобилизующая, конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская функции, функция самосовершенствования, гностическая, диагностическая функции в принципе характерны для любой профессиональной

деятельности, а обучающая, развивающая, воспитывающая и методическая функции – для любой педагогической деятельности. Наличие производственно-технической функции в профессионально-педагогической деятельности является ее особенностью. Подобную функцию в деятельности учителя труда выделял Ю. К. Васильев [45]. Это объясняется содержательной и процессуальной близостью деятельности учителя труда к деятельности мастера профессионального обучения. Отличие заключается в целевой направленности, степени сложности и глубины производственно-технического компонента деятельности.

В. В. Богословский, В. А. Маркелова видят сущность производственно-технической функции в следующем: мастер обязан заботиться о своевременном оснащении мастерских, проверять и подготавливать к учебному процессу оборудование, инструменты, заготовки, инструкционно-технологическую документацию, изготавливать образцы и эталоны, необходимые для урока производственного обучения, определять и обосновывать содержание и последовательность профессионального обучения учащихся в период практики, подбирать учебно-производственные работы в соответствии с программой, отрабатывать на станках те трудовые приемы и операции, которым он будет обучать учащихся [175].

Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова, исходя из того, что основой профессиональной подготовки является производительный труд, насыщенный технологическими и техническими средствами, выделяют как специфическую для деятельности педагогов и мастеров профессионального обучения в ОУ НПО производственно-техническую функцию. Характеризуя данную функцию, они перечисляют виды работ, в которых она реализуется. В отличие от упоминаемых ранее авторов они связывают ее еще и с руководством техническим творчеством учащихся [67]. В поздних работах Г. А. Карпова связывает производственно-техническую функцию с управлением, обеспечением учебно-производственного процесса и участием в нем мастера профессионального обучения. При этом мастер профессионального обучения выполняет определенные виды работ: несложный ремонт, наладку и настройку производственно-технических средств, разработку техничес-

кой документации, расчетно-аналитические работы по профилю данного производства, высококвалифицированный рабочий труд на уровне 4–5-го разряда [198].

Производственно-техническая функция связана с управлением, обеспечением и участием мастера профессионального обучения в учебно-производственном процессе [198].

Для исследования состава функции мы воспользовались понятием технической подготовки производства, включающей стадии конструкторской, технологической, организационно-экономической и материальной подготовки. Ориентируясь на него, мы выделили в составе производственно-технической функции следующие работы.

Работы конструктивно-технического характера: конструирование технических устройств, несложных приспособлений, предназначенных для производственного обучения; усовершенствование конструкции инструмента, оснастки, выполнение расчетно-аналитических работ; разработка технической документации; технический анализ конструктивных новшеств в объектах передового опыта новаторов.

Работы технологического характера: проектирование технологии изготовления деталей; разработка технологической документации; анализ и прогнозирование технологических причин брака, определение технологических мероприятий по устранению причин брака; анализ технологического аспекта передового опыта новаторов; изучение трудового процесса при реализации технологической операции и др.

Работы организационно-экономического характера: практическая оценка технических возможностей, путей и средств достижения цели; разработка производственного плана; выбор рациональных форм организации учебно-производственного процесса; разработка экономических показателей производственной деятельности; установление ученических норм времени на выполнение заданий различной категории сложности; планировка и перепланировка мастерских, выявление резервов роста учебного производства; составление графика перемещения учащихся по рабочим местам; установление сметы расходов; совершенствование системы мероприятий, обеспечивающих безопасность труда при выполнении учебно-производственных работ.

Работы по материальной подготовке учебно-производственного процесса: оснащение мастерских соответствующим оборудованием,

инструментом, обеспечение оснасткой, сырьем, вспомогательным материалом; составление заявок на сырье, материалы, инструмент, разработка мероприятий по рациональному их использованию.

В то же время мастер и педагог профессионального обучения принимают непосредственное участие в ходе учебно-производственного процесса, выполняя ремонтно-наладочные, контрольно-измерительные работы, осуществляя наблюдение, обработочные операции, регулируя течение технологического процесса. Эти работы можно отнести к работам технологического характера.

Учитывая этот момент и проанализировав характер работ, выполняемых в рамках производственно-технической функции, мы сочли целесообразным объединить их в конструктивно-техническую, организационно-управленческую, технологическую подфункции. Признаком, положенным в основу объединения, служит характер выполняемых работ.

Состав выделенных подфункций следующий:

1. Конструктивно-техническая подфункция включает работы по конструированию технологических устройств, несложных приспособлений, усовершенствованию конструкций инструмента, оснастки, выполнению расчетно-графических работ, разработке и изучению технической документации, техническому анализу конструктивных новшеств в объектах передового опыта новаторов.

2. Организационно-управленческая подфункция реализуется при выполнении следующих работ: практическая оценка технических возможностей, путей и средств достижения цели; разработка производственного плана, выбор рациональных форм организации учебно-производственного процесса; разработка экономических показателей производственной деятельности; установление ученических норм времени на выполнение заданий разной категории сложности; планировка и перепланировка мастерских, выявление резервов роста учебного производства; составление графика перемещения учащихся по рабочим местам; установление сметы расходов; совершенствование системы мероприятий, обеспечивающих безопасность труда при выполнении учебно-производственных работ; оснащение мастерских соответствующим оборудованием, инструментом, обеспечение оснаст-

кой, сырьем, вспомогательным материалом, составление заявок на сырье, разработка мероприятий по рациональному их использованию; подготовка материалов, оснастки к каждому занятию, проверка исправности оборудования, проверка качества заготовок и т. д.

3. Технологическая подфункция включает работы по анализу технологии изготовления различной производственной продукции, проектированию технологии изготовления деталей, разработке технологической документации, анализу и прогнозированию технологических причин брака, определение технологических мероприятий по устранению причин брака, технологическому анализу передового опыта новаторов производства, изучению и анализу трудового процесса, по реализации технологической операции, определению требований охраны труда при реализации техпроцесса, технологическому анализу объектов производственного процесса; ремонтно-наладочные работы, действия по регулированию хода техпроцесса, контрольно-измерительные работы, наблюдение, выполнение обработочных операций.

Как можно видеть, все эти работы отражают производственную сторону труда мастера профессионального обучения. Всю деятельность по реализации производственно-технической функции можно представить как деятельность производственно-технологическую. В литературе, касающейся деятельности мастера профессионального обучения, используются термины «производственно-техническая функция», «производственно-технологическая деятельность». Мы также придерживаемся этой терминологии. Однако следует отметить ряд моментов:

1) термин «производственно-технологическая» подразумевает большую динамичность системы;

2) в современной технической литературе существует тенденция усиления значения технологии. Считается, что технологические факторы не только определяют технику, но и в целом влияют на организацию производства, труда и другие производственные явления.

Поэтому применительно к деятельности можно использовать термин «производственно-технологическая». А термин «производственно-техническая функция» подчеркивает именно техническую природу данной функции и тем самым показывает ее отличие от других функций, имеющих нетехническое содержание.

Таким образом, можно сказать, что производственно-технологическая деятельность по составу работ включает элементы труда техника и деятельности рабочего.

В то же время рассматриваемая сторона деятельности мастера профессионального обучения выступает как часть целого – всей профессионально-педагогической деятельности. Следовательно, она должна находиться в определенных взаимоотношениях с целым. В таком случае условия функционирования, направленность производственно-технологической деятельности должны быть несколько иными, чем деятельности техника или рабочего. Это вытекает из педагогического характера всей деятельности мастера и педагога профессионального обучения.

В настоящее время в профессионально-педагогическом образовании существует мнение, что педагог и мастер профессионального обучения в своей производственно-технологической деятельности выполняют такую же по содержанию работу, как рабочий или техник. Например, если мастер или педагог профессионального обучения осуществляет на станке операции по обработке детали, то его работа адекватна труду рабочего. Или же, если он проектирует технологический процесс обработки детали, то он выполняет работу, которая идентична по структуре и логике деятельности техника-технолога. Вместе с тем многие преподаватели вузов и среднеспециальных учебных заведений стали осознавать ошибочность такого подхода и требовать реализации педагогической направленности подготовки мастера профессионального обучения.

Предположив, что педагогический характер профессионально-педагогической деятельности должен каким-то образом влиять на производственно-технологическую деятельность, мы провели многофункциональный анализ последней. Смысл этого анализа заключался в том, что работы, выполняемые в рамках производственно-технологической деятельности, исследовались в структурно-операциональном и логическом аспектах. Такой же анализ проводился в отношении процесса реализации этих работ техником или рабочим. В дальнейшем полученные результаты сравнивались.

При выделении структуры функции мы опирались на подход к структуре деятельности А. Н. Леонтьева, который часто используется разными исследователями [127].

«Основными составляющими отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия», – пишет А. Н. Леонтьев [127, с. 102]. «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» [127, с. 102]. «Помимо своего интенсионального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет свой операциональный аспект (как, каким образом, способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, объективно-предметными условиями ее достижения. Иными словами, осуществляющееся действие отвечает задаче; задача – это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его "образующую", а именно способы, какими оно осуществляется»; «способы осуществления я называю операциями», а «действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, полученный сознательной целью» [127, с. 102]. Таким образом, любая из работ, представленных в подфункции, может рассматриваться как определенная совокупность действий, а каждое действие – как ряд последовательных операций. Так, например, такая работа, как подбор объектов производственного обучения, включает следующие действия:

- педагогический анализ исходных условий;
- технико-технологический анализ предполагаемых объектов труда;
- педагогическая оценка предполагаемых объектов труда;
- сопоставление результатов анализа и выбор объекта производственного обучения.

К примеру, технико-технологический анализ предполагаемых объектов труда состоит из таких операций: определение формообразующих поверхностей, определение технических требований к детали, выявление технологических операций, переходов, вычленение применяемых инструментов, приспособлений, оценка сложности конструкции детали, оценка сложности технологического процесса изготовления детали.

Результаты проведенного анализа структуры и логики выполнения работ, осуществляемых мастером профессионального обучения в рамках производственно-технологической деятельности, показали:

1) структура, характер и направленность действий, реализуемых мастером профессионального обучения при выполнении той или иной

работы, отличаются от структуры, характера, направленности действий техника (рабочего) при проведении идентичной работы;

2) сохраняется производственная природа выполняемых мастером профессионального обучения работ;

3) в структуре работы представлен педагогический компонент.

Покажем это на примерах.

Пример 1. Конструирование технических объектов

Техник-конструктор, проектируя тот или иной технический объект, осуществляет следующую работу:

• разрабатывает техническое задание, в котором определяется назначение конструкции, обосновывает необходимость ее создания, ее технико-экономические характеристики, условия предстоящей эксплуатации, определяет необходимые этапы разработки и состав конструкторской документации;

• разрабатывает техническое предложение, в котором определяются принципиальная схема изделия, его габариты, мощность, сфера применения, дается укрупненный расчет себестоимости, рассчитывается ожидаемый экономический эффект, приводится технико-технологическое обоснование целесообразности разработки на основе анализа технического задания, различных вариантов, патентных материалов;

• осуществляет эскизное проектирование, т. е. разрабатывает кинематические, электрические, гидравлические схемы изделия, чертежи общих видов, обосновывает технические возможности реализации требований, выбирает оптимальный вариант конструкции изделия, определяет его себестоимость, экономическую эффективность и дает анализ патентной чистоты;

• разрабатывает технический и рабочий проекты.

Особенности деятельности техника-конструктора обусловлены характером производства, для которого осуществляется проектирование, конструктивно-технологической сложностью проектируемого изделия, новизной задачи.

В основе деятельности мастера и педагога профессионального обучения в рассматриваемом аспекте лежит технико-педагогическая проблема: за счет создания технического устройства должна быть повышена эффективность педагогического процесса. И это обусловли-

вает и определяет направленность, характер и содержание конструкторской работы мастера профессионального обучения. Он осуществляет следующие действия: анализ технико-педагогической проблемы, поиск вариантов решения, соотнесение вариантов решения с педагогическими задачами, выбор оптимального варианта решения, разработка принципиальной схемы устройства, определение технических характеристик устройства, соотнесение условий изготовления с материально-техническими возможностями учебных мастерских, эскизное проектирование (разработка кинематических и других схем, чертежей, общих видов, анализ технической возможности изготовления изделия), разработка технического проекта (разработка чертежей, проведение расчетов узлов устройства), разработка рабочего проекта (подготовка чертежей деталей).

Известно, что конструкторская работа техника вызвана необходимостью создания новой техники, имеющей более производительные показатели или решающей те или иные производственные проблемы. Перед мастером профессионального обучения в большинстве случаев такая цель не стоит. Конструкторская работа для него решает прежде всего педагогические задачи. Исходя из этого, она ведется в другом контексте, чем работа техника, инженера, а именно в контексте решения педагогической задачи. Этот момент существенным образом влияет на ход мышления мастера профессионального обучения. Направляющим фактором здесь выступает педагогическая задача.

Пример 2. Проектирование технологии изготовления деталей

Техник-технолог знакомится с назначением изделия, осуществляет технологический контроль чертежей, изучает технические требования на его изготовление, выбирает способ получения заготовки в зависимости от конструктивных требований и материала, определяет размеры припусков на обработку. На основании конструктивно-геометрических свойств детали осуществляется ее декомпозиция на отдельные поверхности и, исходя из требований к качеству их обработки, назначается план обработки каждой поверхности, выбираются последовательность и количество операций, основные и черновые базы. В дальнейшем определяются технологическое оборудование, конструктивная схема приспособления, разрабатывается структура операции, составляются схемы наладок, рассчитываются настроеч-

ные размеры ожидаемой точности обработки, назначаются режимы обработки, определяются нормы времени.

Мастер и педагог профессионального обучения с разработкой технологического процесса в своей деятельности встречаются в двух аспектах:

1) в процессе обучения учащихся методике разработки техпроцесса на уроке производственного обучения, при осуществлении проектирования техпроцессов изготовления деталей вместе с учащимися во время занятий;

2) в процессе планирования учебно-производственного процесса.

В первом случае логика и последовательность разработки техпроцесса принципиально не отличаются от структуры действий техника-технолога. В процессе реализации первого аспекта разработки техпроцесса мастер профессионального обучения вместе с учащимися повторяет последовательность мыслительных и практических действий, характерных для построения техпроцесса обработки деталей с целью формирования у учащихся определенного алгоритма или модели построения техпроцесса и технологического мышления в целом. Для нас существенное значение имеет второй момент. Проследим за ходом мыслительной деятельности мастера и педагога профессионального обучения в процессе проектирования техпроцесса обработки детали.

1. Изучение чертежа, анализ исходных данных. Изучение технических требований к деталям позволяет мастеру профессионального обучения установить конструктивно-геометрические особенности детали, чистоту и размеры поверхностей, точность размеров, взаимного расположения поверхностей, род и размеры заготовки (если даны) и др. Анализ технических данных детали дает возможность оценить конструктивную и технологическую сложность детали, ответить на такие вопросы: Насколько разнообразны формы поверхностей детали? Насколько высоки требования к детали для данного уровня подготовленности учащихся? Можно ли использовать деталь в качестве объекта производственного обучения? Обеспечивает ли деталь совокупность количества переходов, операций, достаточного для формирования определенных умений или навыков трудового характера? и др.

2. Изучение и анализ типового техпроцесса обработки детали. Если дан типовой техпроцесс обработки детали, то перед мастером профессионального обучения стоит задача адаптации его к учебно-производственным условиям. Мастер анализирует, соотносит типовой техпроцесс с педагогическими задачами, стоящими перед ними.

3. Изучение и анализ технико-технологических возможностей учебно-материальной базы мастерских. Мастер профессионального обучения оценивает технологические возможности имеющихся станков, приспособлений, инструмента и другой оснастки.

4. Определение количества и последовательности операций. Количество операций зависит от разнообразия и сложности форм поверхности детали. Мастер и педагог профессионального обучения вначале соотносят последовательность операций, заложенных в типовом техпроцессе, с уровнем сформированности у учащихся умений и знаний по выполнению тех или иных операций. Если есть необходимость и возможность введения коррекций в последовательность операций, то он выстраивает их в соответствии с педагогическими задачами.

5. Выбор технологических баз. Выбор оборудования, инструмента. Выбор баз является ответственным этапом построения техпроцесса. В металлообработке выбор баз производится в соответствии с общим принципом единства баз: число установочных баз на протяжении всего технологического процесса должно быть минимальным. Однако для мастера и педагога профессионального обучения решение этой задачи требует учета не только технико-технологических, но и педагогических факторов. Анализируя техпроцесс обработки детали, он приходит к оптимальному базированию. Но на данном этапе производственного обучения учащиеся могут быть еще не готовы к реализации именно этого способа базирования. Поэтому мастер и педагог профессионального обучения должны выбирать схему базирования, доступную для учащихся. Выбор оборудования, инструмента, оснастки для обработки осуществляется также с учетом производственных условий мастерских и возможностей учащихся в плане эксплуатации требуемой совокупности оборудования.

6. Разработка структуры операций. Как было показано выше, проектирование операций связано с разработкой их структуры: установок, позиций, технологических и вспомогательных переходов, с составлением схем наладок, расчетом настроечных размеров и ожидаемой точности обработки, с назначением режимов обработки, определением норм выработки. Результаты этих действий не могут быть такими, как на производстве, если речь идет об учебно-производственном процессе. Все проектируется с учетом уровня подготовленности учащихся и стоящих перед мастером профессионального обучения педагогических задач.

Таким образом, технологической деятельности педагога профессионального обучения присущи действия как непосредственно технологического, так и педагогического характера. Эти действия в деятельности мастера профессионального обучения взаимосвязаны и неотделимы.

Педагог профессионального обучения кроме технических, технологических, организационно-экономических факторов всегда учитывает педагогический фактор. И этот фактор является как бы ядром, где сходятся все остальные факторы, и они подчинены этому фактору. Технико-технологические, организационно-экономические и другие факторы мастер и педагог профессионального обучения учитывают и оценивают под педагогическим углом зрения. Например, такой фактор, как тип оборудования рассматривается не только как фактор повышения экономических показателей производства. Здесь прежде всего учитывается, можно ли на данном оборудовании сформировать у учащихся требуемые умения, научить учащегося работать высокопроизводительно, изучать различные технологические способы обработки и пр.

Сказанное позволяет подчеркнуть, что в структуре любого вида работ производственно-технического характера в деятельности мастера и педагога профессионального обучения представлен педагогический компонент.

То же самое можно сказать и о структуре рабочих функций, которые имеют место в деятельности данного специалиста. Проследим за ходом деятельности рабочего-станочника при обработке детали (табл. 3).

Таблица 3

Содержание работ рабочего-станочника при обработке детали

№ п/п	Вид работы	Содержание работы	Функция
1	Ознакомление с чертежом	1. Чтение чертежа 2. Изучение особенностей изготовления детали 3. Уяснение производственного задания	Ознакомительная
2	Организация рабочего места	1. Получение инструмента и заготовок 2. Расположение их на рабочем месте 3. Проверка выполнения требований охраны труда 4. Проверка наличия комплекта технологической оснастки	Аналитическая
3	Проверка заготовок	1. Сравнение размеров заготовки с заданными 2. Установление отсутствия брака на заготовках 3. Определение припусков на обработку	Расчетно-аналитическая
4	Выбор режущего и измерительного инструмента	1. Установление по схемам переходов или по характеру обработки соответствующего инструмента 2. Выбор инструмента	Аналитическая
5	Расчет режимов резания	1. Проверка наличия указаний на режим обработки в операционных картах 2. Проверка или выбор режимов резания	Расчетно-аналитическая
6	Наладка станка	1. Проверка исправности и хода механизмов станка 2. Регулировка механизмов 3. Установка режущего инструмента 4. Установка заготовки 5. Установка приспособлений 6. Настройка станка на соответствующий режим работы	Наладочная
7	Обработка	1. Включение вращения шпинделя 2. Подвод инструмента 3. Включение подачи 4. Наблюдение за работой 5. Выключение подачи 6. Отвод инструмента 7. Выключение вращения шпинделя	Операторская, наблюдения
8	Контроль	1. Измерение полученного размера 2. Сравнение с заданным размером	Измерительная, аналитическая

Также проследим, насколько адекватно выполняются эти работы у педагога профессионального обучения.

1. Ознакомление с чертежами:

1) Чтение чертежа.

2) Технико-технологический анализ детали.

3) Выделение особенностей изготовления.

4) Педагогическая оценка детали (выясняются следующие вопросы: какие умения можно формировать, на каких этапах обучения использовать; воспитательные возможности; разнообразие технологических способов обработки, соотнесение с возможностями материальной базы мастерских и др.).

5) Педагогическая корректировка обработки детали (последовательности обработки детали) в соответствии с педагогическими задачами периода обучения.

6) Выбор педагогически и технологически оптимального варианта изготовления детали.

7) Разработка педагогически скорректированного техпроцесса.

8) Составление инструкционно-технологической документации.

2. Организация рабочего места:

1) Подготовка заготовки и инструмента для всей группы.

2) Обдумывание вопросов научной организации труда на рабочем месте при выполнении задания на данном уроке.

3) Обоснование содержания научной организации труда.

4) Определение требований охраны труда при выполнении данного задания.

5) Подготовка (проверка) технологической оснастки и узлов оборудования.

3. Проверка заготовки:

1) Проверка партии заготовок.

2) Выявление признаков брака.

3) Подготовка методики расчета припуска на обработку.

4. Выбор режущего и измерительного инструмента:

1) Выбор и подготовка инструмента для занятия.

2) Подготовка обоснования выбора инструмента.

5. Расчет режимов резания:

1) Расчет режимов резания с учетом возможностей оборудования мастерских.

2) Выявление факторов, влияющих на производительность и качество работы.

3) Обоснование выбора режимов резания.

6. Наладка станка:

1) Определение последовательности наладки.

2) Выявление и показ особенностей наладки.

3) Показ методики проверки исправности и хода механизмов станка.

4) Показ способа регулировки механизмов.

5) Показ и обоснование приемов установки инструмента, приспособлений, заготовки.

6) Показ и обоснование приемов настройки станка на соответствующий режим работы.

7. Обработка:

1) Объяснение приемов работы.

2) Включение вращения шпинделя.

3) Подвод инструмента.

4) Включение подачи.

5) Показ приемов работы в процессе обработки.

6) Выключение подачи.

7) Отвод инструмента.

8) Повторение в рабочем темпе всех пунктов, кроме 5-го. Вместо 5-го – наблюдение за группой.

8. Контроль:

1) Показ примеров измерения.

2) Измерение полученного размера.

3) Сравнение полученного размера с заданным.

4) Показ возможных неправильных приемов измерения, ведущих к браку.

Сопоставление действий педагога профессионального обучения по обработке поверхности детали с действиями рабочего показывает, что педагог профессионального обучения по существу выполняет те же

действия, что и рабочий, но его действия тесно связаны с действиями педагогического характера. В табл. 4 произведено сопоставление трудовой деятельности рабочего с деятельностью мастера и педагога профессионального обучения по цели, предмету и средствам деятельности.

Таблица 4

Сопоставление элементов деятельности рабочего, мастера и педагога профессионального обучения

Сопоставляемые элементы	Деятельность рабочего	Деятельность мастера и педагога профессионального обучения
Цель деятельности	Качественная и производительная обработка детали	Обучение учащегося качественно и производительно изготавливать деталь
Предмет деятельности	Производственная продукция с соответствующими технико-экономическими показателями	Знания, умения, качества личности
Средства деятельности	Оборудование, инструменты, смазывающе-охлаждающая жидкость, знания, умения, опыт, творческий потенциал	Педагогические приемы, знания, умения; технические знания и умения, производственный опыт, педагогические и производственные средства обучения (оборудование, дидактические средства и др.)

Как можно заметить, в процессе реализации рабочих функций цели и предмет деятельности не совпадают; частично общее имеет место в средствах деятельности, а именно производственно-технических компонентах средств. «Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов», – подчеркивал А. Н. Леонтьев [127, с. 102]. То, что является предметом трудовой деятельности рабочего, в профессионально-педагогической деятельности выступает как средство. Через изготовление производственной продукции деятельность мастера и педагога профессионального обучения направлена на формирование определенных профессиональных умений и знаний у учащегося – будущего рабочего.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность мастера и педагога профессионального обучения – сложное явление по своей структуре и направленности, поэтому она отличается от деятельности техника и труда рабочего.

В ее структуре в определенной зависимости интегрированы компоненты технического, рабочего и педагогического труда. Причем деятельность мастера и педагога профессионального обучения на уровне операции и на уровне действия различаются. Если деятельность на уровне операции в основном носит производственный характер, то деятельность на уровне действия имеет достаточно четкую педагогическую направленность. Это означает, что способ действия формируется и под воздействием реализуемой педагогической задачи. Соответственно меняется логика выполнения действия. Это показано на рис. 3.

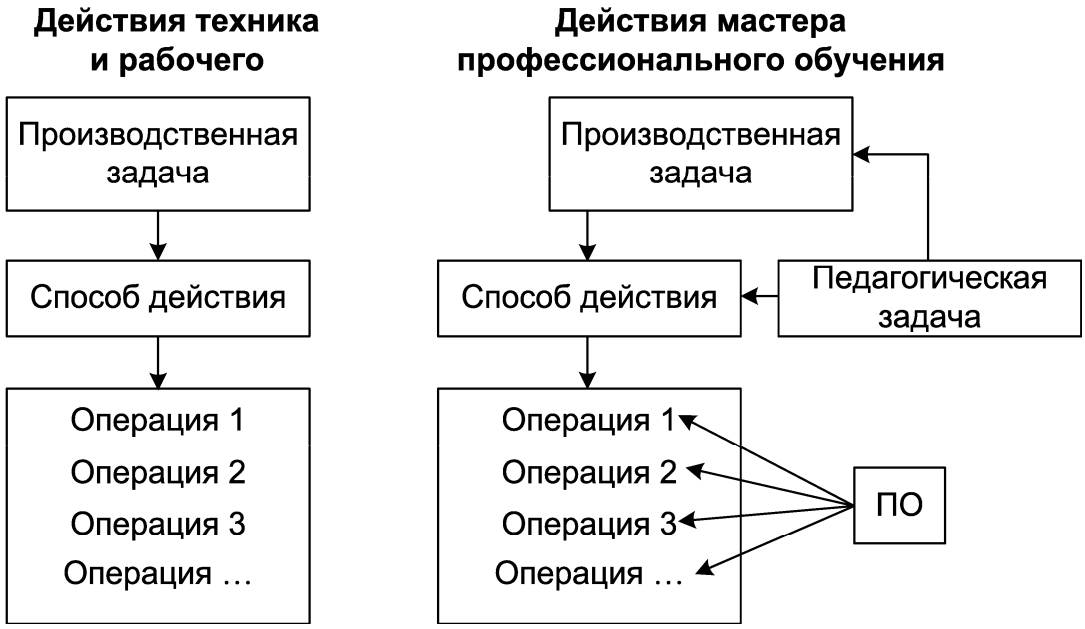

Рис. 3. Отличие действий техника и рабочего от действий мастера и педагога профессионального обучения (ПО – педагогическая операция: педагогическая переработка информации, корректировка, адаптация)

Следовательно, можно говорить об интегративном характере профессионально-педагогической деятельности мастера и педагога профессионального обучения.

Интегративный характер труда мастера и педагога профессионального обучения, но относительно всей профессионально-педагогической деятельности, заметили и другие исследователи. Особенность профессионально-педагогического труда состоит в том, что часто основные формы деятельности оказываются внутренне соединенными и осуществляются в одну и ту же единицу времени [67]. Ученые под основными формами в данном случае имеют в виду техническую, рабочую и педагогическую деятельность. Многие авторы подчеркивают необходимость изучения природы взаимодействия педагогического и технического знания в содержании профессионально-педагогической деятельности (Б. А. Соколов, Н. К. Чапаев и др.). Н. К. Чапаев констатирует, что инженер-педагог не может сформулировать ни познавательной, ни развивающей цели без учета фактора взаимодействия педагогического и производственно-технического компонентов учебно-производственного процесса. «Мастер вынужден, хочет он этого или нет, осознает или не осознает, соотносить чисто педагогические моменты своей деятельности с производственно-техническими ее составляющими уже на уровне целевых установок» [198, с. 35].

Здесь прослеживается движение от педагогического компонента деятельности к техническому ее компоненту. «Отличительная особенность ОУ НПО заключается в том, что оно синтезирует два важнейших фактора общественной жизни: школу и производство. Это обусловлено тем, что объект воспитания и обучения (учащийся) готовится в качестве субъекта процесса производства… Синтез педагогических и производственных начал в производственном обучении – основа его организационных и дидактических принципов», – подчеркивает К. Н. Катханов [97, с. 349]. Такая особенность деятельности, видимо, связана со спецификой функционирования педагогического знания в разных областях. «Важно сказать о взаимосвязи педагогического знания со смежными науками. Включаясь в контекст педагогической проблематики, знания других наук приобретают определенную направленность, перестраиваясь в соответствии со спецификой решаемых проблем» [144, с. 46].

Синтез педагогических и производственных начал возможен при условии их взаимодействия. Здесь мастеру и педагогу профессио-

нального обучения отводится главная роль как субъекту деятельности. Он должен уметь осуществлять соединение педагогических явлений с техническими. В связи с этим встает проблема подготовленности мастера и педагога профессионального обучения к осуществлению такого соединения. В настоящее время пока не создано для этого соответствующих условий в процессе подготовки специалиста. Содержательно технически и педагогически дифференцированная подготовка усиливает разрыв, искусственно создает проблему. Попытки осуществить интегративные процессы в самом образовании пока немногочисленны и не влияют существенно на решение проблемы. На наш взгляд, здесь необходимо идти от самой деятельности, к которой готовится специалист, с учетом знания об особенностях функционирования в деятельности разнородных знаний, об их взаимодействии.

Интересен подход Э. Ф. Зеера, который отмечает, что решение типовых задач производственно-технологической деятельности осуществляется группой организационно-методических, конструктивно-технических, общеинженерных, специальных, технологических, производственно-операционных умений [75]. Такой подход еще раз подтверждает интегративный характер рассматриваемой деятельности. И в то же время владение мастером профессионального обучения отдельными конструкторскими, технологическими, организационными и другими умениями не дает возможности говорить об умении осуществлять виды работ.

Умение осуществлять вид работы имеет место, когда специалист целенаправленно, осознанно применяет совокупность именно тех действий, которые направлены на решение именно данной задачи. Действие же выполняется определенной совокупностью операций, т. е. способом действия. Анализ структуры действий профессионально-педагогической деятельности показывает, что интеграция производственного и педагогического компонентов проявляется уже на этом уровне. Реализуя то или иное действие, мастер и педагог профессионального обучения постоянно соотносят свои действия с педагогическими задачами, что приводит к возникновению определенных отношений и связей между производственными и педагогическими элементами деятельности.

Особый интерес представляет в этом плане механизм их интеграции. В литературе попытки исследовать механизмы интегративных процессов предпринимались на уровне методологии наук, на уровне взаимодействия меж- и внутринаучных знаний [7, 9, 142, 208, 228]. Но объективно существующая практика педагогической деятельности намного разнообразней. В ней интегративные процессы встречаются в процессе взаимодействия не только разнонаучных знаний, но и методов и средств деятельности в рамках ее содержания.

Исследуя интеграцию производственного и педагогического компонентов в профессионально-педагогической деятельности, мы должны ответить на вопрос: на основе чего происходит их сближение, взаимовлияние, взаимодействие, можем ли мы говорить об объединении, о синтезе их?

Основным признаком интеграции является возникновение связей. Связь определяется как взаимообусловленность существования явлений [226]. Интеграция возникает в том случае, если осуществляется не суммативное объединение элементов, а их синтез [137, 138, 226, 235].

Изучение педагогической и производственной деятельности отдельно по компонентам: предмет, методы, средства и проблемы, решаемые в процессе каждой деятельности, – позволило выделить некоторые общие моменты, по линии которых может происходить соединение и возникновение связей.

Предметом педагогической деятельности является формирование профессиональных знаний, умений, качеств личности у будущих рабочих. Предметом производственной деятельности выступает создание производственной продукции с соответствующими технико-экономическими показателями. Производственная продукция является материальным воплощением производственных знаний, умений различных технических специалистов и производственных отношений по поводу создания данного продукта. Формирование профессиональных способностей у будущего рабочего в процессе педагогической деятельности осуществляется с целью формирования готовности к изготовлению производственного продукта с заданными технико-техно-

логическими показателями. Для этого он должен усвоить совокупность производственных знаний, умений, обладать определенными личностными качествами. Таким образом, в данном случае связь педагогической и производственной деятельности исходит из сущности, характера производственных знаний и умений.

Методы педагогической деятельности – это совокупность педагогических способов, приемов, направленных на формирование производственных знаний и умений, качеств личности. Методы производственной деятельности – это совокупность способов, технико-технологических, трудовых приемов, направленных на получение качественной продукции.

Средства педагогической деятельности состоят из совокупности материальных и идеальных средств, направленных на получение эффективных результатов по формированию производственных знаний, умений, навыков и качеств личности рабочего.

Средства производственной деятельности представляют собой предметы труда, на которые направлен труд, и средства труда (инструменты, механизмы, машины и др.). Анализ средств педагогической деятельности показывает, что средства производственной деятельности входят в их структуру в качестве элементов содержания образования или используются в натуральном виде.

Проблемы педагогической деятельности возникают в связи с имеющимися противоречиями, препятствующими решению педагогических задач.

Проблемы производственной деятельности связаны с преодолением противоречий (трудностей), возникающих в ходе создания производственного продукта. В процессе обучения производственные проблемы изучаются, моделируются и решаются. Производственные проблемы становятся средством формирования у будущих рабочих производственных знаний и умений.

На основе сказанного можно заключить следующее: во-первых, существует соподчиненность производственных и педагогических компонентов деятельности, что свидетельствует о наличии связей между ними, во-вторых, линией интеграции выступает совокупность произ-

водственно-технологических знаний и умений, в которых отражаются объективно существующие связи между объектами, процессами, явлениями производства, их закономерности. Интегративные процессы возникают по поводу формирования этих знаний и умений.

Однако выявленный факт не показывает, каким образом происходит интеграция рассматриваемых компонентов в процессе осуществления реальной производственно-технологической деятельности.

Субъектом профессионально-технологической деятельности является мастер и педагог профессионального обучения. Человек становится субъектом деятельности при наличии осознанной цели. «Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему» [226, с. 763]. Цель как закон определяет способ и характер действия человека. «Она выступает как определенный механизм интеграции различных действий в систему: цель, средство, результат» [226, с. 763].

Исходя из этих положений нами были изучены цели производственно-технологической деятельности. При этом мы опирались на следующие основания.

1. Одним из инвариантных признаков, на который указывают при определении цели, является образ будущего результата. Однако образ или осознание будущего результата сами по себе еще не образуют цели. Образ будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание достичь этого результата. Понятие «цель» поэтому указывает на будущее состояние объекта или систему, к которой стремится личность.

2. Степень ясности и понимания цели определяется мерой осознания ряда частных аспектов, к числу которых следует отнести представления человека об ожидаемых и фактических результатах, объективных и субъективных условиях реализации целей, их выполнимости с точки зрения внешних и внутренних возможностей, понимание отношения индивидуальных и общественно значимых потребностей и др. Обычно за процессом целеобразования следуют оценка и поиск возможностей и путей реализации целей [242, с. 25–27].

На основе результатов анализа выявлено, что в процессе целеполагания профессионально-педагогической деятельности важную

роль играют мотивы, которые порождаются целью педагогической деятельности. Являясь причиной активности, мотивы влияют на формирование образа будущего результата профессионально-педагогической деятельности мастера и педагога профессионального обучения, заставляют учитывать педагогические факторы. Покажем это на примерах.

Пример 1. Перед мастером и педагогом профессионального обучения стоит внешне заданная педагогическая цель: сформировать у учащихся конкретные для данного периода обучения производственные знания и умения. Эта цель становится источником мотива: у мастера и педагога профессионального обучения возникает стремление использовать для ее реализации, например, техпроцесс изготовления детали. Возникает образ будущего результата: им является такой процесс обработки детали, который способствует формированию именно тех умений и знаний, которые нужно сформировать. Однако появление этого образа связано с учетом уровня подготовленности учащихся на данный период обучения, анализом формируемых знаний и умений, имеющихся возможностей материальной базы мастерских и др. Теперь у мастера и педагога профессионального обучения есть конкретная производственно-технологическая цель: разработать требуемый техпроцесс обработки детали.

Пример 2. Имеется педагогическая цель: обеспечить овладение учащимися разными технологическими способами обработки деталей. Мастер и педагог профессионального обучения осуществляют это через показ содержания и особенностей процесса обработки деталей. Для этого они учитывают различные аспекты, факторы и решают вопросы: как наиболее рационально изготовить деталь, какие использовать эффективные, но доступные для учащихся способы обработки, на какие особенности обратить внимание учащихся, как демонстрировать различные трудовые и технологические приемы работы и др. В итоге возникает образ будущего результата: такой процесс изготовления детали, который должен способствовать формированию у учащихся знаний и умений по трудовому и технологическому методам обработки. И на уроке перед мастером и педагогом профессионально-

го обучения встанет конкретная цель: выполнить на станке задуманный процесс обработки детали.

Таким образом, следует подчеркнуть, что в профессионально-педагогической деятельности мотив является начальным моментом интеграции педагогических и производственных знаний и умений; он порожден педагогической целью, являющейся как бы внешним источником мотивации мастера и педагога профессионального обучения.

Именно мотив, порожденный у мастера и педагога профессионального обучения педагогической целью, обусловливает возникновение взаимодействия производственных и педагогических явлений в процессе профессионально-педагогической деятельности. Необходимо отметить, что связи и взаимоотношения производственного и педагогического элементов появляются уже на уровне структуры действий. Так как действия выполняет субъект деятельности и мотив является движущей силой активности, в реализации интегрированных процессов ведущая роль принадлежит субъекту профессионально-педагогической деятельности. Интеграция педагогических и производственных явлений возможна только в процессе деятельности субъекта. Вне ее интегративные процессы не осуществляются: педагогические и производственные явления не вступают во взаимодействие. Движимый мотивом мастер и педагог профессионального обучения заставляет «работать» педагогические и производственные компоненты в одном направлении. При возникновении взаимосвязи производственные и педагогические знания, действия, факторы, вопросы влияют друг на друга; сообразуясь с особенностями друг друга, видоизменяются, корректируются.

Интегративный характер профессионально-педагогической деятельности подтверждают и результаты опроса 260 мастеров и педагогов профессионального обучения со стажем работы более пяти лет. Итоги опроса показали взаимосвязанность, взаимообусловленность педагогических и производственных явлений в деятельности мастера производственного обучения.

Имеющийся профессиональный уровень мастеров и педагогов профессионального обучения в образовательных учреждениях системы

НПО пока не отвечает задачам обновления системы профессионального образования. Это подтверждается тем, что квалификация выпускников учреждений начального профессионального образования, их нравственные качества намного отстают от требований, предъявляемых обществом к молодым работникам современных предприятий и учреждений.

Общественно детерминированные цели профессионального развития профессионально-педагогических кадров, соответствующие новой образовательной парадигме, конкретизированы в понятии «профессионально-педагогическая компетентность». Профессионально-педагогическая компетентность интегрирует личностный, практический и теоретический аспекты с условием, что личностная позиция специалиста является наиболее значимой.

Личностно-профессиональная готовность к педагогической деятельности гарантирует ориентацию специалистов на поведенческую модель в организации инновационных процессов с опорой на уникальные резервные возможности педагогов как в концептуальной ориентации, так и в деятельности их выражения (Э. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, В. Я. Ляудис и др.).

Анализ представления о профессионально-педагогической деятельности как о метадеятельности, как о рефлексивном управлении учебно-производственной деятельностью учащихся показал, что структура профессионально-педагогической компетентности носит контекстный характер, т. е. компетентность может иметь разные трактовки и включать в свою структуру различные элементы – составляющие.

В соответствии с этим структура профессионально-педагогической компетентности мастера и педагога профессионального обучения в работе представлена через совокупность компетенций: учебно-профессиональных, научно-исследовательских, образовательно-проектировочных, организационно-технологических, компетенции обучения по рабочей профессии (рис. 4).

Так, *учебно-профессиональные компетенции* предполагают, что выпускник профессионально-педагогического учебного заведения способен:

• выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1);

• развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);

• организовывать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОУ НПО и СПО (ПК-3);

• организовывать профессионально-педагогическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4);

• анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5).

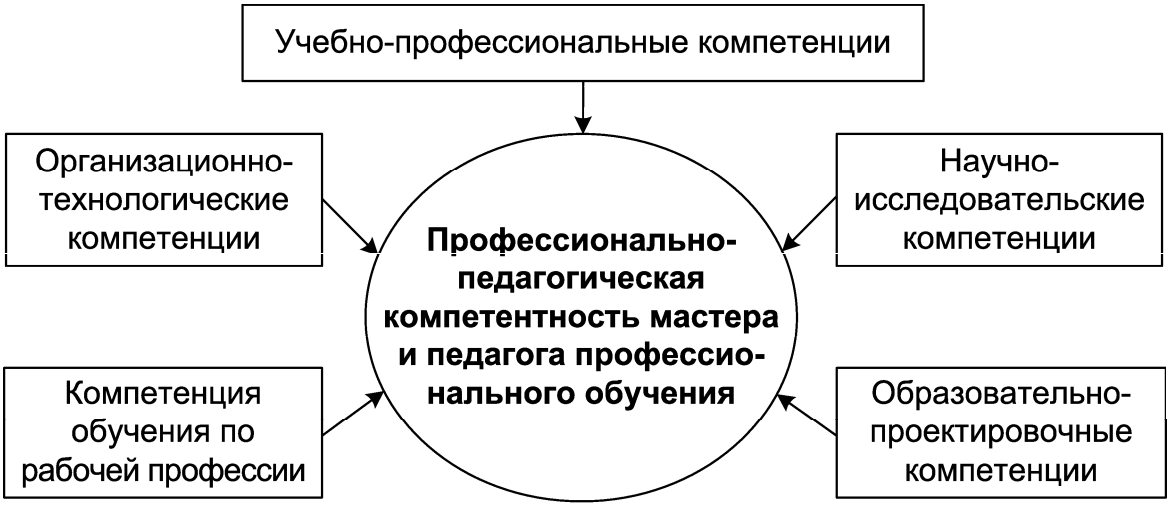

Рис. 4. Структура профессионально-педагогической компетентности мастера и педагога профессионального обучения

Кроме того, он должен быть готов:

• к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6);

• планированию мероприятий по социальной профилактике обучаемых (ПК-7);

• осуществлению диагностики и прогнозирования развития личности рабочего (специалиста) (ПК-8);

• формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (ПК-9);

• к использованию концепций и моделей образовательных систем, разработанных в мировой и отечественной педагогической практике (ПК-10).

Научно-исследовательские компетенции предполагают, что выпускник профессионально-педагогического учебного заведения:

- способен организовывать учебно-исследовательскую работу обучающихся (ПК-11);
- готов к участию в исследованиях проблем, возникающих в процессе подготовки рабочих (специалистов) (ПК-12);
- готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК-13);
- готов к применению технологий формирования креативных способностей при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-14).

Образовательно-проектировочные компетенции подразумевают, что выпускник профессионально-педагогического учебного заведения способен:

- прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (ПК-15);
- проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16);
- проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно-ориентированные и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих (специалистов) (ПК-17);
- проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18).

Помимо этого, предполагается, что выпускник профессионально-педагогического учебного заведения готов:

- к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19);
- конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20);
- разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, специалистов (ПК-21);
- проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (ПК-22);

• к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23).

Организационно-технологические компетенции:

• способен организовывать учебно-производственный (профессиональный) процесс через производительный труд (ПК-24);

• способен организовывать и контролировать технологический процесс в учебных мастерских, организациях и на предприятиях (ПК-25);

• готов к анализу и организации экономической, хозяйственно-правовой деятельности в учебно-производственных мастерских и на предприятиях (ПК-26);

• готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27);

• готов к конструированию, эксплуатации и техническому обслуживанию учебно-технологической среды для практической подготовки рабочих (специалистов) (ПК-28);

• готов к адаптации, корректировке и использованию технологий в профессионально-педагогической деятельности (ПК-29);

• готов к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений (ПК-30).

Компетенция обучения по рабочей профессии представлена совокупностью следующих компетенций:

• способен использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии (специальности) (ПК-31);

• способен выполнять работы соответствующего квалификационного уровня (ПК-32);

• готов к повышению производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и безопасности (ПК-33);

• готов к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34);

• готов к организации и обслуживанию рабочего места в соответствии с современными требованиями эргономики (ПК-35);

• готов к производительному труду (ПК-36).

Таким образом, выделенные виды профессионально-педагогической деятельности и соответствующие им компетенции педагога и мас-

тера профессионального обучения способствуют проектированию компетентностно-ориентированного содержания их подготовки.

3.2. Организация и проведение мониторинга уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов профессионального обучения

Для выявления уровня профессионально-педагогической компетентности у мастеров и педагогов профессионального обучения был организован и проведен мониторинг.

Проблема мониторинга появилась совсем недавно, в процессе развития и применения компьютерных технологий во многих отраслях человеческой деятельности. Для изложения основных методологических и теоретических позиций проблемы в нашем исследовании проведен феноменологический анализ понятия.

Слово «мониторинг» является производным от английского monitor. «Словарь иностранных слов», «Большой энциклопедический словарь» и ряд других справочных источников дают несколько значений, вариантов-синонимов его перевода: предостерегающий, напоминающий, надзирающий, наставляющий, контролирующий, проверяющий, советующий [39, 169, 196, 205].

Понятие «монитор» несет вполне определенную смысловую нагрузку, которая претерпевает изменения и дополняется при переводе этого слова как на русский, так и на некоторые другие языки [196]. Согласно «Большому энциклопедическому словарю» во французском языке «монитор» – это старший ученик в школе, осуществляющий контроль за своими младшими товарищами [39]. «Политехнический словарь» определяет монитор как «устройство для визуального контроля… качества передаваемого телевизионного изображения» [169, с. 77].

В свойстве объекта, называемого монитором, отражается его основная функция, состоящая из задачи получения информации о состоянии исследуемого объекта, осуществления прогноза и, на этой основе, принятия соответствующих мер реагирования.

Производное от слова «монитор» – слово «мониторинг» обозначает осуществление некоторого действия, направленного на реализацию функций наблюдения, контроля, предупреждения. Ряд справочных источни-

ков именно в таком ключе трактуют мониторинг как действие, обеспечивающее выполнение указанных функций, конкретизируемых спецификой исследуемого объекта и поставленными задачами.

При определенном разнообразии приведенных понятийных объяснений можно сделать некоторые обобщения относительно существенного значения действия, определяемого понятием «мониторинг».

Социолог И. А. Кривобоков в своей работе, посвященной исследованию социального мониторинга, пытается обобщить все данные определения в ряде основных положений, объясняющих понятие «мониторинг» [117, с. 17].

Во-первых, мониторинг – это процесс наблюдения за объектом, оценивания его состояния, осуществления контроля за характером происходящих событий, предупреждения нежелательных тенденций развития. Мониторинг осуществляется через определенные системы, выполняющие соответствующие функции.

Во-вторых, мониторинг имеет адресность и предметную направленность, т. е. применяется к конкретным объектам и процессам, для решения конкретно поставленных задач, например задач технологического характера в технических системах, политического – в системах социальных; объектом экологического мониторинга является окружающая среда, в которой по соответствующему заказу обеспечиваются получение глобальной информации и контроль ситуаций благодаря использованию специальных информационных систем.

В-третьих, мониторинг представляет собой непрерывный процесс, организуемый на достаточно продолжительном отрезке времени, что позволяет фиксировать состояние процессов, осуществлять их прогноз и коррекцию на основе полученной информации от объектов, принимать управляющие решения.

Мониторинг обладает специфическими особенностями на этапе сбора и оценки информации, о чем свидетельствует анализ его информационной базы и практики его использования в экологии, здравоохранении, технологических процессах. Исследуется далеко не вся доступная для получения и систематизации информация. В экологическом мониторинге оценка состояния окружающей среды и связанных с окружающей средой тенденций осуществляется на базе некоторого ограниченного набора показателей, в своей совокупности дающих картину эко-

системы в целом [5, с. 38]. Мониторинг состояния здоровья населения также предполагает сбор информации, ее комплексную оценку и прогнозирование определенной группы существенно значимых показателей, отражающих тенденции эффективности системы здравоохранения (например, используются данные по рождаемости, смертности, продолжительности жизни человека). Особенность контроля технологических процессов в производстве заключается в получении суммарных информационных блоков, представленных в виде показаний приборов (например, на экране монитора) и отражающих характер происходящих взаимодействий и тенденции их развития.

Во множестве аналогичных примеров проявляется характерная особенность способа наблюдения и контроля, состоящая в использовании группы параметров, ограниченных по количеству, но в своей совокупности отражающих картину исследуемого процесса во всей интересующей наблюдателя полноте. На основании этого можно предположить, что в мониторинговом слежении и прогнозировании нет необходимости стремиться к сбору максимально возможного количества информации. В некоторых системах для оценки их состояния и прогнозирования используется определенный ограниченный информационный набор, при этом такой набор оказывается достаточным как для фиксации состояния системы, так и для обеспечения ее динамичного контролирования и прогноза в приемлемых границах точности. Следует обозначить научную состоятельность и принципиальную возможность комплексного оценивания многовариативных и непрерывных системных процессов, состоящих в динамической зависимости, с использованием некоторых дискретных параметров, показателей, индикаторов [117, с. 20].

Так как мониторинг предусматривает изучение объекта, рассмотрим понятие «изучение».

Изучение – стержневая основа, необходимая база, решающее средство организации любого процесса и, прежде всего, педагогического.

Изучение – в первую очередь процесс получения какой-то информации. Он может быть организованным (наблюдение), стихийным, открытым, скрытым и т. п. С педагогической точки зрения это процесс не только получения, но и специального отбора информации с целью ее использования в определенных педагогически значимых целях.

Изучение, по мнению А. С. Белкина, в педагогическом процессе полифункционально [20]. Первую функцию условно обозначим как ориентировочную. Суть ее заключена в том, что полученная информация помогает субъектам образовательного процесса осуществить ориентировку собственных позиций в организации целесообразного взаимодействия между ними. Вторую функцию условно обозначим как конструктивную. Суть ее в том, что с ее помощью субъекты образовательного процесса могут сформировать собственные позиции, определить характер взаимодействия между ними. Третья функция определяется нами как организационно-деятельностная. Позиция субъектов образовательного процесса – своего рода стартовая площадка, на базе которой они реализуют цели и задачи взаимодействия. Именно результаты изучения дают возможность приступить к практической деятельности, составляющей содержание данного взаимодействия. Четвертая функция – коррекционная. В процессе совместной деятельности возникают различного рода проблемы, сложности, шероховатости, порожденные действием как закономерных, неизбежных, так и случайных, сопутствующих факторов. Единство целей и задач, единство педагогических позиций не могут гарантированно обеспечить нормальный ход развития процесса. Необходима ситуация «встречных усилий», направленная на преодоление нестыковок, коррекцию совместных действий. Пятая функция – оценочно-прогностическая. Полученная в процессе педагогического взаимодействия информация оценивается его участниками для определения эффективности «встречных усилий» и выработки предложения о тенденциях развития взаимодействия на будущее. Это послужит базой постановки новых целей и задач, определения дальнейших планов деятельности, механизмов их реализации [20, с. 6–7].

Казалось бы, при таком обилии функций изучение как составная часть образовательного процесса охватывает все возможные его стороны и обеспечивает решение если не всех, то во всяком случае большинства поставленных задач. Но это только на первый взгляд. На самом деле большинство его функций, условно говоря, «декларируется», но далеко не всегда воплощается в повседневной педагогической практике.

Изучение (в идеале) должно быть постоянным, непрерывным, динамичным.

На первый взгляд, прерывистость неизбежна. Как, например, изучать обучаемых, если их не видишь, не слышишь, т. е. не наблюдаешь? Разумеется, можно изучать продукты их деятельности, творческие работы, наблюдать за поведением на отдыхе и т. п. Хотя вряд ли такое наблюдение решает проблему непрерывности изучения. Наблюдение – компонент изучения, но без серьезной программы, анализа полученной информации оно так и остается всего лишь поверхностной фиксацией фактов на уровне обыденного, житейского сознания.

Истинно непрерывное изучение должно быть построено, по нашему мнению, на следующих основных требованиях:

• первое: информация должна учитываться не вся, а только та, которая имеет педагогическую значимость;

• второе: необходимо получать информацию не только о внешних проявлениях образовательного процесса, но и о его внутреннем саморазвитии, движении.

Знание именно таких скрытых от поверхностного взгляда сущностей обеспечивает непрерывность изучения и его качественно высокий уровень. Субъекты изучения должны прежде всего быть аналитиками. Они должны обладать способностью проникать во внутреннее состояние изучаемого объекта, определять его характер и, самое главное, устанавливать тенденции развития, самодвижения. Тогда внешнее и внутреннее сольются в нечто целое, а информацию можно получать, не имея постоянного контакта с изучаемым объектом. Так обеспечивается непрерывность. Иными словами, в том случае, если изучение носит перманентный, т. е. непрерывный, характер, оно приобретает первый признак мониторинга.

По утверждению А. С. Белкина, также важна научность технологии мониторингового изучения. Речь идет о таких методах, как наблюдение (включенное, невключенное, прямое, косвенно-личное, опосредованное и т. п.) и эксперимент (естественный, мысленный, лабораторный). Можно указать еще методы экстраполяции, моделирования; социологические методы математической статистики. Сюда же отнесем изучение документации, продуктов деятельности. Здесь перечислены методы научно-педагогического исследования, которые вряд ли могут войти полностью в арсенал практиков.

Таким образом, исходя из сущности и содержания мониторинга, можно определить, что, во-первых, мониторинг – это процесс наблюдения за объектом, оценивания его состояния, осуществления контроля за характером происходящих изменений и предупреждения нежелательных тенденций развития. Мониторинг осуществляется через определенные системы, выполняющие соответствующие функции. Во-вторых, мониторинг имеет адресность и предметную направленность, т. е. применяется к конкретным объектам и процессам, для решения конкретно поставленных задач. В-третьих, мониторинг представляет собой непрерывный процесс, организуемый на достаточно продолжительном отрезке времени, что позволяет фиксировать состояние происходящих процессов, осуществлять их прогноз и коррекцию и на основе полученной информации принимать управляющие решения. Как и любой другой процесс, мониторинг имеет специфические функции, через которые он реализуется в своем полном объеме, соответственно, для нашего исследования необходимо определить их содержательный момент.

Главной проблемой подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения является повышение уровня их профессионально-педагогической компетентности.

В нашем исследовании основной метод сбора информации для получения данных об уровне развития у мастеров и педагогов профессионального обучения профессионально-педагогической компетентности определялся исходя из результатов анкетирования мастеров и педагогов профессионального обучения и анализа представленных ими проектов учебных занятий.

Анкетирование предусматривало изучение самооценки творческих способностей педагогов и мастеров профессионального обучения к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Это связано с тем, что в системе начального профессионального образования идет поиск нового содержания и технологий обучения и воспитания. Эффективность этого процесса в значительной мере зависит от готовности и способности педагогов и мастеров профессионального обучения к творческой деятельности.

В связи с этим была поставлена цель – изучить самооценку творческих способностей педагогов учреждений системы НПО.

Для реализации данной цели была разработана анкета самооценки творческих способностей. При формировании позиций, по которым осуществлялась самооценка, были учтены основные критерии творческих способностей.

В любой деятельности, в том числе и в творческой, можно выделить мотивационно-целевые, операциональные и результативные аспекты. Способность к творческой деятельности должна характеризоваться наличием мотивации, определенных специфических умений, а также стремлением к результату, имеющему объективную или субъективную новизну.

В мотивационно-целевой блок творческих способностей были включены:

- целеустремленность;
- любознательность;
- стремление к творческим достижениям.

Операциональный блок творческих способностей составляли умения:

- выделять проблему;
- находить и выделять новое в педагогике;
- анализировать, сравнивать;
- объяснять явления и ситуации;
- анализировать свои действия;
- выдвигать и отстаивать свою точку зрения, а также способность к фантазии и воображению.

Результативный блок характеризуется:

- способностью выдвигать идею;
- умением перестраивать свою деятельность.

Все эти составляющие были включены в анкету самооценки. Мастерам и педагогам профессионального обучения предлагалось по 10-балльной шкале оценить уровень развитости у них названных способностей и умений. При этом за 0 принималось отсутствие способностей или умений, за 9 – очень высокий уровень развитости тех или иных способностей или умений.

В анкетировании участвовали 175 чел., из них 22 % составляли участники в возрасте до 30 лет, 40 % – от 31 до 40 лет, 22 – от 41 до 50 и 16 % – свыше 50 лет.

Высшее или незаконченное высшее образование имеют 65 % респондентов, среднее профессиональное образование – 35 %.

Должностной состав респондентов представлен следующим образом:

- мастеров производственного обучения 49 %;
- преподавателей дисциплин профессионального и специального цикла 12 %;
- преподавателей дисциплин общеобразовательного цикла 31 %;
- руководителей 8 %.

Для получения общей картины самооценки творческих способностей условно были выделены уровни:

I – очень низкий (баллы 0, 1, 2);

II – низкий (баллы 3, 4);

III – средний (баллы 5, 6);

IV – хороший (баллы 7, 8);

V – высокий (балл 9).

По мотивационно-целевому блоку творческих способностей получены следующие данные.

Интерес к творческой деятельности имеют почти все категории профессионально-педагогических работников.

Лишь 3 % опрашиваемых отметили низкую заинтересованность в творчестве. Примерно 47 % респондентов проявляют высокую заинтересованность в этой деятельности, 58 – стремятся активно ее осуществлять, а 50 % участвовавших хотели бы достичь творческих результатов в профессионально-педагогической деятельности.

Такие тенденции вполне понятны и объяснимы. Необходимость определения учебными заведениями своего статуса, содержания и технологии предлагаемых ими форм образования предполагает участие всего коллектива в инновационной деятельности. Кроме этого, до сих пор достаточно жестко регламентированный учебный процесс ограничивал возможность внедрения индивидуальных дидактико-технологических систем преподавания. А в условиях поиска и создания

наиболее эффективных подходов, систем обучения и воспитания многие желают реализовать свои замыслы, идеи, методические системы.

Однако как стремление мастеров и педагогов профессиональной школы заниматься творчеством в педагогической деятельности обеспечено операционально? Характеристику уровня развития тех или иных операциональных умений можно получить при анализе табл. 5.

Таблица 5

Уровень развития умений и способностей мастеров и педагогов профессионального обучения к осуществлению творческой профессионально-педагогической деятельности

Умения и способности	Показатели по уровням, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Хороший	Высокий
Выделять проблему	1,8	22,0	28,5	37,8	9,9
Находить, выделять новое в педагогике	8,8	18,4	39,3	27,2	6,3
Анализировать, сравнивать	1,8	13,9	27,9	42,9	13,5
Объяснять явления и ситуации	1,8	14,3	34,2	41,8	7,9
Анализировать свои действия	0,9	3,4	35,1	40,8	19,8
Выдвигать и отстаивать свою точку зрения	4,5	11,1	37,5	34,9	12,0
Способность к фантазии и воображению	0,9	18,4	32,9	31,8	16,0

Как видно из таблицы, примерно половина респондентов имеет возможности на достаточно хорошем уровне реализовать свои творческие замыслы. Так, например на хорошем и высоком уровне 47,8 % мастеров и педагогов обладают способностью к фантазии и воображению, 48,7 – умением выделять проблемы, 49,7 % – умением объяснять явления и ситуации. Эти способности и умения весьма важны для осуществления творческого процесса. Умением находить и выделять новое в профессиональной педагогике в достаточно высокой степени

владеет лишь треть мастеров и педагогов. Результаты самооценки показывают, что у 27,2 % опрашиваемых данное умение сформировано на очень низком или низком уровне. В состав сложного умения находить и выделять новое в педагогике входят умения осуществлять информационный поиск, анализировать новшество, оценивать явление как новшество. Если учесть, что у 56,4 % респондентов умение анализировать и сравнивать развито на достаточно высоком уровне, то можно предполагать, что большинство мастеров и педагогов не умеет осуществлять информационный поиск и оценивать явление как новое.

Вызывает тревогу то обстоятельство, что другая половина респондентов – мастеров и педагогов – по выделенным умениям и способностям имеет средние и низкие показатели. Творчество – это высший уровень человеческой деятельности. Следовательно, имея средние и низкие показатели операциональных умений, невозможно достичь объективно новых результатов в профессиональной педагогике. По результатам самооценки, 23,8 % мастеров и педагогов считают, что не умеют выделять проблемы, 19,3 не имеют способности к фантазии и воображению, 16,1 % не умеют объяснять явления и ситуации и т. д. Это противоречит данным мотивационно-целевого блока, где почти все участвующие в анкетировании заявили о своем интересе к творчеству, и свидетельствует о том, что многие мастера и педагоги желали бы осуществлять творческую профессионально-педагогическую деятельность, однако не в достаточной мере владеют операциональной стороной творческого процесса.

Результативный блок самооценки респондентов представлен следующим образом.

Умения выдвигать идеи и перестраивать свою деятельность соответственно развиты:

- на очень низком уровне – у 2,7 %;
- на низком уровне – у 28,9;
- на среднем уровне – у 30,6;
- на хорошем уровне – у 27,9;
- на очень высоком уровне – у 9,9 %.

Таким образом, почти 60 % мастеров и педагогов профессионального обучения отмечают, что они могут перестроить свою дея-

тельность, однако выдвижение новых идей является для них достаточно сложной задачей.

Кроме того, что мотивационно-целевой аспект творчества у педагогов и мастеров профессионального обучения достаточно развит, операциональными умениями, являющимися основой творческой деятельности, респонденты владеют в недостаточной степени.

Самые низкие показатели получены по следующим умениям: выдвигать идеи, выделять проблему, находить и выделять новое в профессиональной педагогике, объяснять явления и ситуации, возникающие в профессионально-педагогической деятельности.

На наш взгляд, недостаточный уровень развития операциональных умений связан с тем, что мастера и педагоги профессионального обучения не владеют технологией творческого процесса.

С целью выяснения общей картины подготовленности мастеров и педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию нами предпринято изучение их самооценки умений педагогического проектирования на примере учебного занятия. Это связано с тем, что сегодня в качестве одной из принципиально новых стратегий реформирования подготовки специалистов, в том числе и педагогических кадров, выдвигается ориентация образования на овладение будущими специалистами методологией и технологией проектирования объектов профессиональной деятельности.

Проектирование становится во всех сферах человеческой деятельности универсальным деятельностным инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность, гибкость и вариативность. Не является исключением и сфера образования. Став в конце 1980-х гг. инструментом инновационных преобразований (создания инновационных проектов развития образовательных учреждений, различных аспектов учебно-воспитательного процесса), проектирование в настоящее время интенсивно развивается и в научном, и в профессионально-образовательном, и в практическом аспектах.

В педагогической науке проектирование исследуется как отрасль социального проектирования, но отрасль, имеющая специфические цели и содержание; обосновывается как собственно педагогическое проектирование; активно разрабатываются теоретические осно-

вы проектирования отдельных образовательных систем и технологий (А. Н. Алексеев, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. И. Гинецинский, Ю. В. Громыко, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. М. Поташник, И. С. Якиманская и др.).

В профессионально-образовательном аспекте педагогическое проектирование во многих вузах стало рассматриваться и изучаться как учебная дисциплина; широко внедряются различные учебные курсы проектировочного направления; создаются учебные пособия, рассматривающие отдельные направления педагогического проектирования. В государственных образовательных стандартах высшего педагогического, в том числе и профессионально-педагогического образования, проектировочные умения представлены как важнейшие составляющие профессионализма педагогов.

В практическом плане педагогическое проектирование стало необходимым и существенным инструментом образовательной деятельности на всех уровнях. Педагогическое проектирование требуется как для создания моделей образовательных учреждений, системных образовательных технологий, разноплановых педагогических объектов (учебных программ, стандартов, различных дидактических средств), так и для проектирования конкретных педагогических ситуаций.

Несмотря на то, что развиваются многие аспекты педагогического проектирования, необходимо подчеркнуть, что оно еще не стало для каждого отдельного педагога способом профессионального мышления и деятельности. Это можно связать со следующими обстоятельствами.

Педагогическое проектирование еще недостаточно разработано педагогикой как системный способ практической педагогической деятельности. Еще не обоснованы и содержательно не разработаны многие его процессуально-технологические вопросы. Внимание педагогики в большей степени акцентировано на исследовании проблем проектирования систем более высокого порядка, таких как образовательная система школы, образовательные стандарты, образовательные программы, концепции развития учебного заведения, которые не являются повседневным предметом деятельности отдельного педагога. Между тем, для отдельного педагога важнейшими являются вопросы, связанные с проектированием учебной дисциплины, индиви-

дуальной воспитательной системы, учебного занятия, педагогической ситуации, различных дидактических средств с учетом конкретных условий обучения и воспитания. Возросла потребность педагога в деятельностном инструментарии: методах и технологиях педагогической деятельности. Вместе с тем в настоящий момент в профессиональной педагогике не существует ни одного учебного пособия, ориентированного на обучение педагогов профессиональной школы проектированию учебного занятия.

При выявлении самооценки ставилась задача: определить, какие этапы проектирования учебного занятия реализуют мастера и педагоги профессионального обучения в своей профессионально-педагогической деятельности; какие трудности и в какой степени они испытывают в этой деятельности; каким образом, на их взгляд, можно преодолеть трудности при проектировании занятия.

Для проведения этой работы была разработана анкета по определению самооценки педагогами проектировочных умений. Первая группа вопросов первого блока дает возможность получить сведения о современном мастере и педагоге профессионального обучения, касающиеся его демографических, образовательных, квалификационных и других характеристик. Другая группа вопросов позволяет выявить отношение мастеров и педагогов профессионального обучения к умениям проектировать учебный процесс и уровень реализации каждого из этапов педагогического проектирования в профессионально-педагогической деятельности. Группа вопросов второго блока позволяет выяснить, насколько самооценка проектировочных умений соответствует реальной деятельности мастера и педагога профессионального обучения в области педагогического проектирования.

Мастерам и педагогам профессионального обучения было предложено оценить уровень сформированности у них умений проектирования учебного занятия по степени испытываемых трудностей, выбрав один из следующих вариантов ответа:

- не испытываю;
- испытываю некоторые трудности;
- испытываю большие трудности;
- затрудняюсь ответить.

Далее следуют вопросы третьего блока, отражающие отношение мастеров и педагогов профессионального обучения к повышению профессионально-педагогического уровня.

Анкетирование, которое проводилось в учебных заведениях Волгоградской, Иркутской, Мурманской, Свердловской, Челябинской областей, Краснодарского края и Санкт-Петербурга, показало, что значительная часть опрошенных – это лица, находящиеся в зрелом трудоспособном возрасте, среди которых только 16 % имеют высшее профессионально-педагогическое образование. Профессионально-педагогические колледжи окончили всего 9 % мастеров профессионального обучения. Что касается стажа педагогической деятельности, то, согласно результатам анкетирования, респонденты – это специалисты, имеющие довольно большой опыт профессионально-педагогической работы.

Отвечая на вопрос о необходимости формирования у будущих мастеров и педагогов профессионального обучения умений педагогического проектирования, 87 % респондентов дали ответ «обязательно». Такой ответ связан с тем, что реально действующие педагоги профессиональной школы, постоянно сталкиваясь с процессом проектирования, четко осознают всю его сложность и важность, считают необходимостью формировать у мастеров и педагогов профессионального обучения умения педагогического проектирования в процессе их обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, что значительно облегчит им возможность осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Следующий вопрос дает возможность получить информацию о том, насколько полно реализуется процесс педагогического проектирования мастерами и педагогами профессиональных образовательных учреждений.

Полученные результаты говорят о том, что полностью осуществляют процесс педагогического проектирования, т. е. поочередную реализацию всех этапов педагогического проектирования, только 15 % респондентов.

Необходимо отметить, что эти данные свидетельствуют о том, что проблема подготовки мастера и педагога профессионального обучения к учебному процессу и в настоящее время остается актуальной,

особенно это относится к проектированию учебного процесса, так как с этой работой мастер и педагог профессионального обучения сталкиваются ежедневно и от ее результатов зависят эффективность осуществляемого ими учебного процесса и уровень профессиональной компетентности будущих рабочих.

Следующий вопрос позволил определить у мастеров и педагогов степень испытываемых трудностей на каждом из этапов педагогического проектирования. Не испытывают трудностей в процессе педагогического проектирования только 10 % респондентов. Испытывают большие трудности при проектировании занятия 23 % респондентов. Наибольшие трудности возникают при конструировании и моделировании занятия.

Обобщенные результаты анкетирования в плане степени испытываемых мастерами и педагогами профессионального обучения трудностей при проектировании занятия показывают, что практически на каждом этапе проектирования мастера и педагоги профессионального обучения сталкиваются с разного рода трудностями. Это позволяет сделать вывод о недостаточной подготовленности мастеров и педагогов к проектировочной деятельности, обусловленной в первую очередь недостаточной теоретической подготовкой в вопросах педагогического проектирования.

На вопрос анкеты о том, с чем связаны трудности в плане проектирования, 57 % респондентов отметили недостаточную подготовленность в этом отношении. Это еще раз подтверждается отсутствием профессионально-педагогического образования, т. е. тех базовых знаний, которые необходимы для реализации проектировочных умений. Такое положение дел значительно усложняет профессионально-педагогическую деятельность и не дает должных результатов, о чем свидетельствуют данные, полученные при анализе ответов респондентов на следующие вопросы.

При ответе на вопрос: всегда ли вам удается в процессе проведения занятия достигать поставленных целей? – выяснилось, что всегда целей достигают только 11 % респондентов.

На вопрос: каким образом эффективней повышать профессионально-педагогический уровень педагога? – 70 % респондентов ответили, что более эффективно повысить уровень сможет обучение на курсах повышения квалификации.

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

• респонденты понимают важность процесса педагогического проектирования учебного процесса и стремятся к повышению уровня своих умений в этом плане;

• несмотря на то, что большая часть респондентов повышает свой профессиональный уровень при помощи самообразования, ведущее место отводится ими курсам подготовки, переподготовки и повышения квалификации, где мастера и педагоги смогут повысить свой уровень профессионально-педагогической компетентности.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что педагогическое проектирование представляет практическую проблему даже для мастеров и педагогов с большим стажем профессионально-педагогической работы. Для наиболее эффективного осуществления деятельности мастеров и педагогов профессионального обучения необходимо обучение их всем приемам педагогического проектирования, основанным на прочных знаниях из области теории педагогического проектирования.

Оценка уровней сформированности действий по педагогическому проектированию осуществлялась по системе параметров, позволяющих достаточно точно определить эти уровни. В основу системы параметров в нашем исследовании были положены обобщенные критерии, характеризующие деятельность, которые детально рассмотрены П. Я. Гальпериным, А. И. Подольским, Н. Ф. Талызиной в теории поэтапного формирования умственной деятельности и адаптированы к педагогической деятельности Н. В. Кузьминой, О. А. Абдуллиной. Нами выделены следующие критерии:

• направленность действия – характеризует представление индивидуальных особенностей субъекта, учет всех сторон учебно-познавательной деятельности субъекта, а также профессионально-педагогической деятельности слушателей;

• осознанность действия – степень осознания слушателем (мастером и педагогом профессионального обучения) цели действия на каждом этапе педагогического проектирования, предвидение конечного результата;

• оперативность – характеризует степень ориентировки и реагирования слушателя на изменяющиеся дидактические условия, учиты-

вает эффективность внесенных мастером и педагогом профессионального обучения изменений;

• освоенность – характеризует степень овладения мастером и педагогом профессионального обучения конкретными действиями при осуществлении процесса педагогического проектирования;

• оформленность – характеризуется степенью представления (обоснования и оформления) проектировочной работы как дидактического проекта;

• дидактическая ценность проекта – характеризует степень возможности его реализации в учебном процессе учебных заведений НПО с целью повышения уровня профессиональной компетентности будущих рабочих.

Разработаны критерии и показатели оценки формирования у мастеров и педагогов профессионального обучения умений педагогического проектирования (на примере учебного занятия) на трех уровнях: высоком (оценка 3 балла), среднем (2 балла), низком (1 балл).

Данная система критериев и показателей построена с учетом необходимости оценки процессуальных действий мастеров и педагогов профессионального обучения по педагогическому проектированию учебного занятия (табл. 6).

Таблица 6

Критерии и показатели оценки умений педагогического проектирования мастеров и педагогов профессионального обучения

Критерии	Уровень проявления		
	Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Высокий (3 балла)
1	2	3	4
Проектирование дидактических целей	Не имеет представления о необходимости проектирования дидактических целей, их диагностичности и инструментальности. Нет единства в формулировке целей. Цели сформулиро-	Имеет полное представление о роли дидактических целей при проектировании учебного занятия. Цели сформулированы через действия учащихся, но круг формулируемых знаний	Имеет полное представление о необходимости диагностичной постановки целей. Цели сформулированы через деятельность учащихся, легко контролируются и оцениваются

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
	ваны в основном через деятельность мастера и педагога профессионального обучения	и умений определен не полностью. Цели контролируемы	
Проектирование дидактических принципов	Имеют место традиционные дидактические принципы, прослеживается реализация этих принципов в уроке производственного обучения	Имеют место современные дидактические принципы, но их реализация на уроке производственного обучения прослеживается нечетко	Имеют место оригинальные дидактические принципы, четко прослеживается нетрадиционная их реализация на уроке производственного обучения
Проектирование содержания	Осознает важность работы с учебным материалом занятия, но допущены ошибки в логике изложения, в соответствии сложности материала и уровней подготовленности учащихся	Осознает необходимость работы с учебным материалом. Логика в основном выдержана, но требования учебной программы относительно объема и сложности учебного материала не всегда соблюдены	Четко осознает роль работы с учебным материалом. Материал выстроен логично, в соответствии с требованиями учебной программы к качеству, количеству и уровню подготовленности учащихся
Проектирование форм обучения	Избранная форма учебного занятия и его структура соответствуют целям обучения, но часть элементов учебного занятия выбрана формально, без связи с содержанием материала, уровнем подготовленности учащихся	В целом форма учебного занятия и его структура соответствуют дидактическим целям, принципам, содержанию. Достаточно убедительно обоснованы и выбраны форма и структура учебного занятия, но нет четкого представления реализации каждого элемента учебного занятия	Выбранная форма и структура учебного занятия соответствуют дидактическим целям, принципам, содержанию учебного занятия. Убедительно обоснован выбор формы и структуры учебного занятия, четкое представление реализации каждого элемента учебного занятия

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
Проектирование содержания деятельности мастера и педагога профессионального обучения и учащихся	Из модели учебного занятия видно, что большая часть учебного занятия – это монолог преподавателя. Отчасти используются проблемные вопросы, но полностью проблемная ситуация не предусмотрена	В модели учебного занятия используется диалог как основная форма общения. Для активизации деятельности учащихся используются элементы активных методов обучения. Применение игровых методов вызывает незначительные затруднения	Предусмотрено рациональное использование диалога как основной формы общения, игровых и соревновательных приемов. Применяются проблемные вопросы, оправданные спецификой производственного обучения. В работу вовлечено большое количество учащихся. Есть четкое осознание процесса активизации деятельности учащихся
Проектирование методов обучения	Осознает роль дидактических методов. Методы обучения отобраны в соответствии со структурой учебного занятия, остальные элементы недостаточно учтены. Не всегда убедительно обоснование выбора методов обучения для всех элементов учебного занятия	Избранное сочетание методов направлено на решение поставленных задач учебного занятия. Учтены особенности всех элементов учебного занятия при выборе методов обучения. Методы обучения удачно сочетаются. Отсутствуют активные методы обучения	Избранное сочетание методов соответствует поставленным целям учебного занятия, содержанию учебного материала, структуре занятия, особенностям учащихся. Наряду с традиционными методами обучения удачно используются активные методы обучения. Их выбор и использование убедительно обоснованы, четко прослеживаются пути реализации на учебном занятии

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
Проектирование средств обучения	Средства наглядности и другие средства обучения выбраны с учетом дидактических целей, содержания учебного материала учебного занятия, но не указано, на каком занятии используются те или иные средства наглядности	Избранные средства наглядности представляют собой довольно широкий спектр демонстрационного материала, но нет достаточно четкого представления о том, какими методическими приемами можно его сопровождать в различных ситуациях	Избранные средства наглядности в виде разнообразного иллюстрационного и демонстрационного материала удачно сочетаются с сопутствующими пояснениями. Есть четкое представление об использовании средств обучения на конкретном этапе обучения
Проектирование системы контроля	Методы контроля выбраны с поставленными дидактическими целями, но единой системы не представляют. Не всегда есть четкое обоснование выбранных методов обучения	Избранное сочетание методов контроля ориентировано преимущественно на решение задач учебного занятия, но особенности учащихся не учтены. Нет четкого представления об инструментарии	Избранное сочетание методов контроля соответствует поставленным задачам, представляет собой стройную систему контроля на учебном занятии. Четко обоснован выбор методов обучения, есть четкое представление о приемах их реализации на уроке производственного обучения
Проведение учебного занятия	Проект имеет место, но четко не представлен выбор всех этапов учебного занятия	Проект просматривается на достаточно хорошем уровне. Четко представлен выбор всех этапов	Проект учебного занятия выполнен на высоком уровне как в плане содержания, так и в плане оформления

Окончание табл. 6

1	2	3	4
	Методическая терминология используется отчасти, недостаточно осознанно	учебного занятия. При представлении проекта учебного занятия грамотно применяются методические термины, но не прослеживается индивидуальность автора	При представлении применяются разнообразные дидактические средства, удачно подкрепляемые сложными объяснениями, основанными на применении методических терминов

С учетом того, что профессионально-педагогическая деятельность мастера и педагога профессионального обучения имеет интегративный характер, в оценку компетенций проведения урока на основании представленного проекта входили также следующие параметры:

- понимание особенностей техпроцесса;
- знание технических требований к детали;
- понимание возможных технико-технологических причин брака;
- умение пользоваться учебно-технологической документацией;
- рациональность выбранного варианта техпроцесса;
- темп выполнения трудовых приемов; точность выполнения техпроцесса;
- рациональность выполнения трудовых приемов;
- уверенность при выполнении техпроцесса;
- качество детали;
- умение управлять техникой;
- умение пользоваться инструментом;
- уверенность в пользовании техникой и инструментом;
- рациональность применяемых методов обучения;
- техническая правильность показа техпроцесса; методическая правильность показа техпроцесса;
- опора на знания учащихся в области спецдисциплин;
- активизация на занятии внимания, мыслительной деятельности;
- педагогически правильное применение средств наглядности;
- использование воспитательных возможностей занятия;

• умение обнаруживать ошибки в технологических действиях учащихся;

• знание способов рациональной организации труда;

• умение осуществлять технически грамотный индивидуальный инструктаж;

• действенность помощи мастера-практиканта;

• активизация мыслительной деятельности учащихся;

• организация самостоятельной деятельности учащихся;

• индивидуальный подход к учащимся;

• умение пользоваться контрольно-измерительными инструментами;

• умение анализировать качество изделия;

• рациональность методики заключительного инструктажа;

• правильность оценки результатов работы учащихся;

• анализ проведенного урока;

• учет замечаний по представленному проекту и проведенному учебному занятию.

Организация и проведение мониторинга уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов профессионального обучения позволили выявить проблемы, возникающие у них при подготовке рабочих и специалистов среднего звена, что является основанием для совершенствования содержания подготовки педагогов профессионального обучения в соответствии с новыми образовательными стандартами.

3.3. Проблемы профессионально-педагогической деятельности мастеров и педагогов профессионального обучения

С целью повышения уровня профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения необходимо совершенствовать содержание подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения с учетом проблем, которые возникают у них при осуществлении профессионально-педагогической деятельности.

Для определения основных проблем, встающих перед мастерами и педагогами профессионального обучения в процессе профессионально-педагогической деятельности, был изучен качественный и коли-

чественный состав мастеров и педагогов профессионального обучения в семи субъектах Российской Федерации – Волгоградской, Иркутской, Мурманской, Свердловской, Челябинской областях, Краснодарском крае и Санкт-Петербурге (2008–2011 гг.).

Анализ документов статистической отчетности Волгоградской области позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 1 007 чел. (по штату 1 381 чел.), в том числе:

- с высшим образованием – 328 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 65 чел.;
- со средним профессиональным образованием – 524 чел., из них с индустриально-педагогическим – 121 чел.;
- с начальным профессиональным образованием – 135 чел.;
- со средним (полным) общим образованием – 20 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 55 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 645 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 239 чел. (по штату 239 чел.), в том числе:

- с высшим образованием – 199 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 46 чел.;
- со средним профессиональным образованием – 40 чел., из них с индустриально-педагогическим – 3 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 5 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 172 чел.

Приведенные данные показывают, что только 18,5 % мастеров производственного обучения и 20,5 % педагогов профессионального обучения в училищах Волгоградской области имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Иркутской области позволил нам определить уровень базового образования масте-

ров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 1 208 чел. (по штату 1 893 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 323 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 99 чел.;

• со средним профессиональным – 680 чел., из них с индустриально-педагогическим – 185 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 148 чел.;

• со средним (полным) общим – 57 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 89 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеет 631 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 400 чел. (по штату 545 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 313 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 100 чел.;

• со средним профессиональным образованием – 81 чел., из них с индустриально-педагогическим – 10 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 1 чел.;

• со средним (полным) общим – 5 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 24 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 219 чел.

Приведенные данные показывают, что только 23,5 % мастеров производственного обучения и 27,5 % педагогов профессионального обучения в училищах Иркутской области имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Мурманской области позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 443 чел. (по штату 753 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 144 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 18 чел.;

• со средним профессиональным – 250 чел., из них с индустриально-педагогическим – 36 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 39 чел.;

• со средним (полным) общим – 10 чел.

Обучается в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 31 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 278 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 93 чел. (по штату 111 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 75 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 13 чел.;

• со средним профессиональным – 14 чел., из них с индустриально-педагогическим – 4 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 3 чел.;

• со средним (полным) общим – 1 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 6 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеет 71 чел.

Приведенные данные показывают, что только 12,2 % мастеров производственного обучения и 18,3 % педагогов профессионального обучения в училищах Мурманской области имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Свердловской области позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 2 508 чел. (по штату 3 751 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 813 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 255 чел.;

• со средним профессиональным – 1 323 чел., из них с индустриально-педагогическим – 364 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 287 чел.;

• со средним (полным) общим – 85 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 252 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеет 1 671 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 782 чел. (по штату 1 214 чел.), в том числе:

- с высшим образованием – 611 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 159 чел.;
- со средним профессиональным – 154 чел., из них с индустриально-педагогическим – 47 чел.;
- с начальным профессиональным образованием – 13 чел.;
- со средним (полным) общим – 4 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 43 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 589 чел.

Приведенные данные показывают, что только 24,7 % мастеров производственного обучения и 26,3 % педагогов профессионального обучения в училищах Свердловской области имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Челябинской области позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 1 908 чел. (по штату 3 444 чел.), в том числе:

- с высшим образованием – 575 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 201 чел.;
- со средним профессиональным – 1 011 чел., из них с индустриально-педагогическим – 295 чел.;
- с начальным профессиональным образованием – 261 чел.;
- со средним (полным) общим – 61 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 187 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 1 134 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам – 531 чел. (по штату 1 042 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 411 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 158 чел.;

• со средним профессиональным – 95 чел., из них с индустриально-педагогическим – 28 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 21 чел.;

• со средним (полным) общим – 4 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 33 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 372 чел.

Приведенные данные показывают, что только 26 % мастеров производственного обучения и 35 % педагогов профессионального обучения в училищах Челябинской области имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Краснодарского края позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 1 350 чел. (по штату 2 337 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 432 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 183 чел.;

• со средним профессиональным – 687 чел., из них с индустриально-педагогическим – 215 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 168 чел.;

• со средним (полным) общим – 63 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 164 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 715 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 578 чел. (по штату 647 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 326 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 144 чел.;

• со средним профессиональным – 117 чел., из них с индустриально-педагогическим – 47 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 4 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 13 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 260 чел.

Приведенные данные показывают, что только 29,5 % мастеров производственного обучения и 42,7 % педагогов профессионального обучения в училищах Краснодарского края имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ документов статистической отчетности Санкт-Петербурга позволил нам определить уровень базового образования мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения области:

1. Всего работает мастеров производственного обучения 1 673 чел. (по штату 3 029 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 525 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 199 чел.;

• со средним профессиональным – 832 чел., из них с индустриально-педагогическим – 287 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 251 чел.;

• со средним (полным) общим – 65 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 108 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеют 1 185 чел.

2. Всего работает преподавателей по специальным и общетехническим дисциплинам 484 чел. (по штату 765 чел.), в том числе:

• с высшим образованием – 445 чел., из них с профессионально-педагогическим образованием – 204 чел.;

• со средним профессиональным – 37 чел., из них с индустриально-педагогическим – 10 чел.;

• с начальным профессиональным образованием – 2 чел.

Обучаются в образовательных учреждениях ВПО и СПО без отрыва от работы 2 чел.

Стаж работы в образовательных учреждениях НПО пять лет и более имеет 371 чел.

Приведенные данные показывают, что только 29,0 % мастеров производственного обучения и 44,2 % педагогов профессионального обучения в училищах Санкт-Петербурга имеют базовую психолого-педагогическую подготовку.

Анализ планирующей документации мастеров и педагогов профессионального обучения, планов методической работы ОУ НПО, уроков профессионального обучения, контент-анализ материалов внутриучилищного контроля с точки зрения взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической деятельности (исследование проводилось в профессиональных училищах упоминаемых выше субъектов Российской Федерации, всего исследована деятельность 80 мастеров и педагогов в училищах разного профиля) показали следующее:

- 42,5 % мастеров и педагогов при составлении перспективно-тематического плана не учитывают требований системы профессионального обучения;
- 85 % мастеров и педагогов профессионального обучения не умеют рассчитывать перечень учебно-производственных работ учащихся;
- 77,5 % мастеров и педагогов профессионального обучения точно следуют программе профессионального обучения безотносительно к требованиям современного производства;
- 40 % мастеров и педагогов профессионального обучения затрудняются в правильной постановке целей урока с учетом зависимости от периода обучения;
- 82,5 % мастеров и педагогов профессионального обучения проектируют уроки «по трафарету», проводят их по традиционной схеме, что не допускает даже возможности творческого подхода;
- 22,5 % мастеров и педагогов профессионального обучения используют на уроках методы проблемного обучения, методические приемы, активизирующие самостоятельную деятельность учащихся, развивающие творческую инициативу;
- 15 % мастеров и педагогов профессионального обучения постоянно используют бригадные формы организации учебно-производственной деятельности учащихся;

• единая методическая тема училища не учитывает характера затруднений и потребностей конкретного мастера, что приводит к формализму и снижению результатов методической работы;

• ни один из мастеров и педагогов профессионального обучения в исследуемой группе не имеет программы формирования профессионального интереса учащихся, а в планах воспитательной работы с этой целью проводятся разовые мероприятия.

Период обучения на предприятии является самым ответственным в становлении молодого рабочего. Направленное наблюдение за деятельностью мастеров в этот период, беседы с мастерами и наставниками на предприятии, анализ планирующей и отчетно-учетной документации выявили следующее:

• 56 % мастеров и педагогов профессионального обучения выполняют функцию контроля за посещаемостью учащихся, вопросы содержания обучения в этом случае решаются работниками предприятия исходя из производственной необходимости;

• 30 % мастеров и педагогов профессионального обучения кроме выполнения функции контроля через руководителей участков и наставников влияют на содержание обучения;

• 14 % мастеров и педагогов профессионального обучения организуют профессиональное обучение в соответствии с дидактическими целями данного периода.

Объективность приведенных данных подтверждают результаты анализа теоретической части трех областных профессиональных конкурсов мастеров и педагогов профессионального обучения по профессиям «слесарь», «сварщик» и «плотник», проведенных в 2006/07 уч. г. (табл. 7). В конкурсах приняли участие в общей сложности 57 чел. (19, 24 и 14 чел. соответственно). Суммарная балльная оценка составлялась методом компетентных судей на основе обобщения и усреднения отдельных оценок, полученных для каждого участника конкурса.

На основании данных табл. 7 можно сделать вывод о недостаточном уровне методической подготовленности мастеров и педагогов профессионального обучения училищ.

Для исследования сложной, многоаспектной системы профессионально-педагогической деятельности мастера и педагога профес-

сионального училища пока еще не разработаны специальные методики. Поэтому мы использовали методику сравнения самооценки и экспертной оценки уровней сформированности знаний и умений мастеров и педагогов профессионального обучения.

Таблица 7

Результаты анализа теоретической части профессиональных конкурсов мастеров и педагогов профессионального обучения

Критерии оценки теоретической части конкурсов	Средний балл		
	для конкурса слесарей	для конкурса сварщиков	для конкурса плотников
Структура методической разработки	3,9	3,4	3,0
Правильность выбора темы урока	4,7	4,4	4,5
Правильность постановки цели урока	3,0	3,1	2,8
Соответствие методов обучения целям урока	2,9	3,1	3,0
Использование методов, формирующих самостоятельность и творческую активность учащихся	1,9	1,4	1,2
Целесообразность общей структуры урока	3,7	3,2	3,2
Правильность выбора учебно-производственных работ учащихся	4,2	3,4	3,9
Изучение передовых приемов труда и современных технологий	1,2	0,7	0,9

Выборку респондентов (мастеров и педагогов профессионального обучения), на которых проводилось исследование, с достаточной степенью уверенности можно назвать случайной. Принцип равенства шансов не был нарушен. В исследовании участвовала группа мастеров (350 чел.) из разных субъектов РФ, разных специальностей, с различным стажем работы. Уровень репрезентативности оценивался известными показателями – ошибкой репрезентативности μ и вероятностью безошибочных прогнозов β: $\mu = 0,05$; $\beta = 0,95$.

Эти показатели можно интерпретировать следующим образом: при определении свойств и параметров генеральной совокупности по результатам выборочного исследования в 95 случаях из 100 возможная ошибка не превышает 5 %. Считается, что при таких условиях выборочная совокупность способна служить достоверным отображением генеральной совокупности. Определим теперь по известной формуле необходимый объем выборки n:

$$n = \frac{Nt^2pq}{\mu^2 N + t^2 pq},$$

где N – объем генеральной совокупности;

t – критерий надежности: для $\beta = 0{,}95$ $t = 1{,}96$; при $pq = 0{,}25$ получаем максимальный объем выборки, обеспечивающий требуемую репрезентативность. Для $N = 2600$ объем выборки n составил 335. Таким образом, принятый в исследовании объем выборки, равный 350, вполне обеспечивает требуемую репрезентативность.

В состав экспертной группы вошли опытные практические работники системы НПО – директора профессиональных училищ, их заместители, методисты и заслуженные мастера и педагоги профессионального обучения. Устанавливая оптимальную численность экспертной группы в 30 чел., мы опирались на утверждение С. Д. Бешелева и Ф. Г. Гурвича о том, что увеличение числа экспертов до 25–30 чел. дает весьма незначительное увеличение точности экспертной оценки [27, с. 40].

В анкетах, разработанных для мастеров и педагогов профессионального обучения и для экспертов, вопросы объединялись в блоки, соответствующие компонентам профессионально-педагогической подготовки. Результаты оценки уровня сформированности знаний представлены в табл. 8, уровня сформированности умений – в табл. 9.

Из табл. 8 следует, что самооценка мастеров и педагогов профессионального обучения училищ в основном совпадает с экспертной оценкой уровня сформированности знаний. Основная часть респондентов отмечает средний уровень сформированности знаний, около 30 % респондентов – низкий уровень сформированности знаний. Самая малочисленная группа, по мнению экспертов, имеет высокий уровень сформированности профессионально-педагогических знаний.

Таблица 8

Самооценка и экспертная оценка уровня сформированности знаний мастеров и педагогов профессионального обучения, в %

Область знаний	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	с	э	с	э	с	э
Специальность	18	20	72	74	10	6
Педагогика	12	6	68	64	20	30
Психология	0	0	64	37	36	63
Методика производственного обучения	10	6	63	60	27	34
Методика воспитательной работы	6	9	76	64	18	27

* Здесь и далее с – самооценка, э – экспертная оценка.

Таблица 9

Самооценка и экспертная оценка уровня сформированности умений мастеров и педагогов профессионального обучения, в %

Аспект профессионально-педагогических знаний	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	с	э	с	э	с	э
Отбор содержания обучения	10	20	90	80	0	0
Планирование педагогического процесса	10	27	36	64	54	9
Использование различных средств обучения	0	9	82	64	18	27
Использование современных методов обучения	0	0	74	60	26	40
Формирование профессионального интереса	8	36	64	28	28	36
Подготовка комплексного методического обеспечения предмета	8	10	60	50	32	40
Общение с учащимися	26	13	64	80	10	7

Как свидетельствуют данные табл. 9, уровни сформированности профессионально-педагогических и методических умений мастеров и педагогов профессионального обучения соответствуют уровням сформированности знаний. По результатам самооценки и экспертной оценки численность групп с высоким, средним и низким уровнями сформированности умений примерно равна численности соответствующих групп по уровням сформированности знаний.

Дополнительно в анкету для экспертов был введен вопрос об уровне сформированности рефлексивных способностей мастеров и педагогов профессионального обучения (63 % респондентов определили этот уровень как низкий, 37 % – как средний).

Для целей нашего исследования важно определить уровень знаний мастеров и педагогов профессионального обучения основных образовательных дефиниций профессионального образования. Знание образовательных дефиниций является основой осмысления системы профессионально-педагогической деятельности. Мастера и педагоги профессионального обучения, опираясь на эти знания, формируют и решают профессионально-педагогические задачи. В табл. 10 показаны результаты анализа правильности определений основных образовательных дефиниций системы НПО, даваемых мастерами и педагогами профессионального обучения.

Таблица 10

Характеристика правильности определений образовательных дефиниций системы НПО, даваемых мастерами и педагогами профессионального обучения училищ

Вопросы оценивания	Частота ответов, %		
	Правильно	Частично правильно	Ошибочное утверждение
1	2	3	4
Что вы понимаете под трудовым воспитанием?	15,1	38,8	46,1
Какие факторы позитивно влияют на процесс воспитания молодежи?	19,4	42,2	38,4

Окончание табл. 10

1	2	3	4
Что вы понимаете под дефиницией «профессиональное умение»?	22	45,7	32,3
Чем определяется отбор содержания профессионального обучения?	36	40	24,0
Какие факторы влияют на формирование профессионального интереса?	10,9	34,3	54,8
Что вы понимаете под дефиницией «система производственного обучения»?	14,2	38,6	47,2
Что включает в себя понятие «профессионально важные качества личности»?	17,1	51,4	31,5
Что вы понимаете под дефиницией «развивающее обучение»?	23,7	35,7	40,6

Данные табл. 10 демонстрируют довольно низкий уровень сформированности знаний образовательных дефиниций системы НПО. Анализ анкет показал, что только 9 % мастеров и педагогов профессионального обучения правильно определили все дефиниции.

Развитие профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения осуществляется прежде всего в рамках их методической подготовки. Однако следует заметить, что сегодня собственно методическая подготовка мастера и педагога профессионального обучения представляет собой серьезную научную и практическую проблему из-за недостаточной разработанности ее научных основ, отсутствия осмысления цели и содержания методической подготовки в условиях реализации новой образовательной парадигмы и возникновения новых тенденций в развитии профессионально-педагогической деятельности, когда профессионально-педагогическая компетентность становится совершенно необходимым деятельностным инструментом не только мастера и педагога профессионального обучения, но и других категорий профессионально-педагогических работников.

Таким образом, исследование профессионально-педагогической компетентности педагогов и мастеров профессионального обучения по-

зволили выявить основные подходы к определению сущности, структуры и уровню профессионально-педагогической компетентности. Результаты исследования являются основанием для совершенствования содержания подготовки педагогов профессионального обучения, формирования их профессионально-педагогической компетентности.

Глава 4
ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЭТАПНОГО ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВОЕ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА И МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Основные сведения об уровневом профессиональном образовании

Государственный образовательный стандарт как документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ, введен Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. (ст. 7).

В соответствии с указанным Законом в период с 1994 по 1996 г. было разработано и введено в действие первое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), федеральные компоненты которых включали в себя:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников.

ГОС ВПО первого поколения разрабатывались в период стагнации экономики и в подавляющем своем большинстве исходили из требований академических сообществ. При этом были сохранены лучшие традиции советского образования – фундаментальность и широта подготовки. По такому профилю подготовки, как экономика и управление, высшее и среднее профессиональное образование переживали полную ломку привычных марксистско-ленинских догм, в связи с чем содержание программ носило эклектический характер. Полный кризис испытала гуманитарная составляющая, базировавшаяся в СССР на истории КПСС и политэкономии.

Необходимо отметить, что в 1992 г. в Российской Федерации была введена ведомственным актом подготовка бакалавров и магистров, которая активно внедрялась в вузы.

Стандарты первого поколения разрабатывались для программ подготовки бакалавра и специалиста в разные периоды и зачастую с ис-

пользованием разных подходов, что очень осложнило технологию организации учебного процесса в вузах, реализующих широкую номенклатуру лицензированных образовательных программ. При этом стандарты подготовки бакалавров формировались на широкой фундаментальной и гуманитарной основе.

Подготовка магистров регламентировалась Положением о магистратуре без разработки государственных образовательных стандартов. Подготовка бакалавров и магистров в 1994 г. была нормативно закреплена постановлением Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 г. № 940, которым устанавливалось, что основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня.

Модели бакалавриата и магистратуры предполагали подготовку выпускников только к научной и научно-педагогической работе.

Важной особенностью государственных образовательных стандартов первого поколения являлось то, что наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию личности, что, по сути, опережало сегодняшнюю европейскую тенденцию к формированию национальных квалификационных рамок. Государственный образовательный стандарт содержал также требования к уровню подготовки выпускников по циклам дисциплин, которые являлись исходными для формирования инструментов при оценке качества образования в вузах не только у выпускников, но и у обучающихся.

Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования в первом поколении насчитывал 92 направления подготовки и 422 специальности.

В 1996 г. был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», согласно ст. 5 которого федеральные компоненты ГОС ВПО должны были включать:

- общие требования к ООП;
- требования к обязательному минимуму содержания ООП, условиям их реализации, в том числе учебной и производственной практике, к итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников;
- сроки освоения ООП;
- максимальный объем учебной нагрузки студентов.

В соответствии с данным Законом в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО следующего поколения.

К позитивным особенностям ГОС второго поколения необходимо отнести:

• согласованность с тарифно-квалификационными характеристиками Минтруда России;

• согласование требований к выпускникам и содержанию образования с федеральными органами исполнительной власти, выполняющими роль работодателей;

• одновременную разработку ГОС для всех ступеней ВПО, включая магистратуру, что повысило технологичность документов и использование их в практике.

Несмотря на то, что ГОС ВПО как первого, так и второго поколения значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ, они в полной мере не изменили культуру проектирования содержания высшего образования, поскольку, во-первых, сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования, в которой основной акцент делается на формирование перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требования к уровню освоения учебного материала, и, во-вторых, не преодолели отрыва от развивающейся экономики страны и отдельных регионов при проектировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под конкретного потребителя.

Необходимо отметить, что большую роль в своевременном и достаточно качественном учебно-методическом обеспечении ВПО сыграли в эти годы учебно-методические объединения (УМО) вузов Российской Федерации и научно-методические советы по дисциплинам федерального компонента, которые разрабатывали проекты не только государственных образовательных стандартов, но и примерных учебных планов и программ дисциплин.

Несмотря на общий экономический спад в стране, многие учебно-методические объединения вузов постоянно сохраняли взаимодействие с предприятиями. Это учебно-методические объединения по университетскому политехническому образованию (базовые вузы – Мос-

ковский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана и Санкт-Петербургский политехнический университет), по образованию в области металлургии (базовый вуз – Московский государственный институт стали и сплавов (технический университет)), по образованию в области ядерной физики и технологии (базовый вуз – Московский инженерно-физический институт (государственный университет), по образованию в области горного дела (базовый вуз – Московский государственный горный университет), по образованию в области сервиса (базовый вуз – Московский государственный университет сервиса) и др. Естественная связь с работодателями постоянно поддерживается УМО по образованию в области искусства и культуры.

По инициативе Министерства образования России в 1995–96 гг. Министерством труда России выпущены два письма о трудоустройстве бакалавров на должности, для которых предусмотрено высшее профессиональное образование. Эта возможность предусмотрена ст. 6 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ. В 2002 г. принято постановление Минтруда России, касающееся приема на работу бакалавров и магистров на общеотраслевые должности.

Необходимо отметить, что, несмотря на сложность практического признания степени «бакалавр» рынком труда, которая выражается прежде всего в отсутствии соответствующих тарифно-квалификационных характеристик, объемы подготовки бакалавров остаются достаточно стабильными.

На сегодняшний день в России исторически сложилась система высшего профессионального образования, которая состоит из двух образовательных подсистем: как включающей непрерывную подготовку дипломированных специалистов по 500 специальностям ВПО (срок обучения, как правило, составляет 5 лет), так и ступенчатой, обеспечивающей реализацию образовательных программ по ступеням высшего профессионального образования с присвоением выпускнику степени (квалификации) «бакалавр» (срок обучения 4 года) и «магистр» (срок обучения 6 лет) по 120 направлениям подготовки высшего профессионального образования. Лицензии на подготовку бакалав-

ров имеют 50 % вузов. Практическая реализация этих подсистем в России осуществляется по разным схемам:

• независимые траектории обучения по подсистемам бакалавров и специалистов не имеют общих частей;

• существуют совмещенные траектории обучения на первых курсах (с I по II или III курс) с последующим разведением потоков специалистов и бакалавров на старших курсах, чему способствуют ГОС ВПО, введенные в 2000 г.

В настоящее время подготовка бакалавров и магистров предусмотрена во всех образовательных областях ВПО, за исключением медицины, сервиса и информационной безопасности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что системой ВПО пройден этап апробации уровневой системы подготовки кадров.

В целях дальнейшего развития уровневого высшего профессионального образования Министерством образования разработан законопроект, который после согласования с федеральными органами исполнительной власти повторно внесен в Правительство Российской Федерации в декабре 2006 г.

Настоящим законопроектом бакалавриат и магистратура или подготовка специалиста рассматриваются в качестве самостоятельных образовательных уровней высшего образования, где основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня, что фактически возвращает нас к ситуации, заданной в 1994 г. постановлением Правительства Российской Федерации № 940, которое упоминалось ранее.

Введение уровневого высшего профессионального образования (бакалавр – магистр) является важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования. В настоящее время, когда технологии и знания обновляются очень быстро, нецелесообразно готовить «узких» специалистов в стенах вуза, начиная с I курса, в течение пяти-шести лет. Поэтому введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре или на производстве будет в большей мере соответствовать быстро меняющемуся рынку труда. Такая система станет более гибкой и будет служить основой для формирования структуры квалификаций и образовательных программ, адекватной потребностям общества.

Учитывая, что молодой человек, как правило, поступает в российский вуз в 17 лет, следует заметить, что он не всегда осознанно выбирает траекторию образования для будущей профессии. Уровневое высшее профессиональное образование позволяет после первых лет обучения по широкому направлению более осознанно выбрать профиль программы, который реализуется на старших курсах бакалавриата, а после окончания первого уровня, имея диплом о высшем профессиональном образовании, вновь скоординировать свои жизненные планы с возможными изменениями на рынке труда. Это возможно в форме как продолжения образования в магистратуре, так и использования широкого спектра программ дополнительного профессионального образования с присвоением квалификации.

Не дожидаясь выхода закона, Министерство образования сделало следующие шаги, которые способствуют развитию подготовки бакалавров и магистров в Российской Федерации:

- издан приказ Минобрнауки России «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» от 22 марта 2006 г. № 62, обеспечивающий академические свободы вузов при формировании образовательных программ специализированной подготовки магистра как вида программ, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов для различных видов инновационной деятельности;
- принято решение аккредитационной коллегии Рособрнадзора об упрощенной процедуре аккредитации программ бакалавров, лицензированных на основе родственных аккредитованных программ специалистов;
- развитие уровневого высшего профессионального образования Министерством зафиксировано как важнейший показатель инновационного потенциала вуза при оценке инновационных образовательных программ, реализуемых в рамках приоритетного национального проекта «Образование»;
- формирование программ подготовки бакалавров и магистров, способных конкурировать с лучшими мировыми образцами, ставится в качестве важнейшей задачи новых федеральных университетов, созданных в Южном и Сибирском федеральных округах.

Можно считать, что таким образом формируются условия для дальнейшего развития уровневого высшего профессионального образования.

В 2006 г. Министерство образования и науки развернуло работу по подготовке законопроекта, устанавливающего в соответствии с Конституцией Российской Федерации понятие «федеральный государственный образовательный стандарт».

Необходимо отметить, что, несмотря на 14-летний период существования государственных образовательных стандартов в Российской Федерации, их нет в том качестве, который установлен Законом Российской Федерации «Об образовании»: не существует единого документа, устанавливающего федеральный и национально-региональный (вузовский) компоненты, а также компонент образовательного учреждения.

По сути, за рамками установленных государственным органом управления образованием федеральных компонентов стандарт переходит в категорию образовательной программы, но программы, уже определяющей требования к образовательному процессу не на государственном уровне.

Разрабатываемым законопроектом ФГОС не делится на компоненты, а устанавливает необходимые свободы образовательному учреждению для формирования основных образовательных программ с участием всех заинтересованных субъектов.

С учетом вышесказанного проект нового стандарта ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» разрабатывался как федеральный государственный образовательный стандарт, который впитал в себя весь положительный опыт, накопленный при разработке стандартов первых двух поколений. При этом принимались во внимание требования Президента Российской Федерации, высказанные в Посланиях Федеральному собранию Российской Федерации: о внедрении в практику адекватных времени образовательных стандартов, учитывая, что содержание образования должно соответствовать самым высоким мировым стандартам, не забывая и о накопленных отечественных преимуществах; о создании конкурентоспособной образовательной системы на основе пересмотра содержания образовательных программ профессионально-педагогического образования совместно с представителями работодателей, социальных от-

раслей и создании системы объективного, независимого внешнего контроля качества получаемых знаний.

4.2. Международные тенденции в высшем профессиональном образовании и их влияние на Федеральный государственный образовательный стандарт профессионально-педагогического образования

Введение уровневой структуры (при этом имеется в виду, что присвоение международной степени PhD также относится к высшему профессиональному образованию) в странах ЕС характеризуется следующими данными:

- 82 % вузов используют данную структуру (более 1000 вузов присуждают степень PhD);
- 47 % вузов ввели общеевропейское приложение к диплому Diploma Supplement.

При этом большая часть вузов рассматривает трудоустраиваемость выпускников как главный двигатель реформ образовательных программ.

В целом к 2005 г. структура, основанная на двух уровнях (бакалавриат и магистратура), установлена во всех странах-участницах Болонского процесса за исключением Испании, Венгрии, Португалии, Швеции и Румынии.

Процессы введения уровневого высшего образования характерны и для стран – бывших республик СССР. Двухуровневая структура введена в Армении, Беларуси, Казахстане, Кыргызстане, Украине и др. Большинство вузов Латвии (55 %) и Эстонии (57 %) начали реформу образовательных программ в духе Болонского процесса.

Сравнительный анализ особенностей и тенденций развития образовательных систем разных стран позволил выделить две основные модели, существенно различающиеся подходами к реализации механизмов государственного регулирования образовательных программ и их классификации: либеральную и административную.

Либеральная модель характерна для стран с рыночной экономикой, приверженных демократическим ценностям, с устоявшимися традициями уважения автономии университетов и академических свобод.

Модель административного типа характерна для стран, имевших в недавнем прошлом плановую экономику с жестким государственным регулированием и командно-административным управлением.

Система классификации образовательных программ в либеральной модели является элементом национальной образовательной статистики, разрабатывается национальными органами статистического учета и для удобства международных сравнений строится как сопоставимая с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-97).

Сохраняющаяся приверженность к излишней регламентации образования в странах, вставших на путь рыночных преобразований, несомненно, является одним из элементов, унаследованных от плановой экономики. В этом смысле путь модернизации российского образования есть движение от модели образовательной системы административного типа к либеральной модели.

Большинству европейских стран единство качества и гарантии студенческой мобильности видится важнейшим условием обеспечения доступа к качественным образовательным услугам. Сопоставимость учебных планов, предметных программ и учебных материалов в современном высшем образовании ведет к совершенствованию форм, выходящих за рамки простого согласования, в ходе Болонского процесса вырабатывается понимание стандартизации как процесса постоянного сближения критериев и требований к результату процесса обучения, т. е. к компетенциям выпускника, к системам управления качеством, а также критериев и требований контроля качества.

Не останавливаясь подробно на системах оценивания результатов обучения, поскольку данный вопрос является отдельной большой проблемой, заслуживающей внимания Коллегии Минобрнауки, необходимо отметить, что макет ФГОС предполагает стандартизацию не дидактики обучения, а, прежде всего, его результатов – компетенций и согласование их с общеевропейскими подходами, разработанными

в ходе реализации проекта «TUNING», направленного на взаимную «настройку» европейских систем высшего образования, к которым в последние годы присоединилась Россия.

В макете ФГОС предусматривается также переход расчета учебной нагрузки студентов и преподавателей в зачетных единицах по типу ECTS. Введение ФГОС предполагает изменение приложения к диплому о высшем образовании по типу европейского Diploma Supplement.

Таким образом, ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» разработаны на основании макета ФГОС ВПО и предусматривают реализацию международных требований к подготовке бакалавров и магистров.

4.3. Развитие высшего профессионально-педагогического образования и работодатели

Общеизвестно, что с середины 2004 г. Минобрнауки России направляет свои усилия на активизацию взаимодействия профессионального образования с работодателями, на поиск взаимопонятного и конструктивного языка в целях повышения качества образования:

- стали традиционными круглые столы, посвященные обсуждению острых проблем развития ВПО;
- совместно с Российским союзом промышленников и предпринимателей развернуты работы по формированию общероссийской системы квалификаций – важнейшему компоненту разработки профессиональных стандартов.

При формировании образовательных стандартов профессионального образования, определении необходимых квалификаций (степеней) в определенной области деятельности лидирующую роль должен играть профессиональный стандарт, т. е. требования, которые предъявляет к работнику конкретная область трудовой деятельности. Именно на их основе строятся как требования к выпускнику, так и требования к содержанию подготовки.

По мнению Минобрнауки и Российского союза промышленников и предпринимателей и других объединений работодателей, профессиональные стандарты должны представлять собой качественный запрос работодателей на подготовку кадров и содействовать в обеспе-

чении их специалистами – выпускниками профессиональных образовательных учреждений, которые должны иметь необходимые компетенции для выполнения ими профессиональной деятельности. Они включили разработку профессиональных стандартов в приоритетные направления своей деятельности.

Однако необходимо констатировать, что работа по созданию профессиональных стандартов продвигается крайне медленно. В значительной мере это обусловлено нерешенностью процедурных вопросов организации разработки, экспертизы и применения профессиональных стандартов.

Министерство выполняет необходимую организационную работу по разработке профессиональных стандартов в подведомственной ему области: осуществляется разработка профессиональных стандартов на основе отраслевых требований к основным должностям педагогических работников.

В целях обеспечения связи содержания профессионального образования с реальными потребностями промышленности и социальной сферы, развития социального партнерства, совместного решения вопросов развития уровневой структуры ВПО Министерством образования и науки сделаны следующие шаги:

- внесен в Государственную думу Федерального собрания Российской Федерации проект федерального закона «О внесении изменений и дополнений в законодательные акты Российской Федерации (в части предоставления права представителям объединений работодателей участвовать в государственном прогнозировании и мониторинге рынка труда)» и прошло его первое чтение;
- разработаны и утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 21 января 2005 г. № 36 Правила разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов профессионального образования, предусматривающие участие в их разработке работодателей;
- приказом Минобрнауки России от 30 декабря 2004 г. № 152 создан Совет по государственным образовательным стандартам профессионального образования, в состав которого введены представители объединений работодателей;

• издано письмо Минобрнауки России от 12 ноября 2004 г. № АС-827/03, предусматривающее механизм внесения изменений в действующие государственные образовательные стандарты профессионального образования с учетом требований работодателей;

• в комиссии по аттестации образовательных учреждений профессионального образования вводятся представители работодателей;

• развивается сотрудничество государственно-общественных организаций в системе профессионального образования с объединениями работодателей;

• в рамках Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) в 2006 г. совместно с работодателями и академическим сообществом выполнен ряд проектов в области стандартизации образования, в которых сделаны серьезные шаги по совместной разработке проектов профессиональных и образовательных стандартов.

Таким образом, развитие высшего профессионально-педагогического образования, учитывающее общие тенденции развития российского высшего профессионального образования, осуществляется в направлении разработки профессиональных стандартов педагога профессионального обучения, ФГОС ВППО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВППО при непосредственном сотрудничестве с работодателями и государственно-общественными организациями, что способствует совершенствованию содержания образования и влияет на повышение качества подготовки выпускников.

4.4. Организация разработки федеральных государственных образовательных стандартов с учетом перехода на уровневое высшее профессиональное образование

Разработка подходов к формированию нового поколения ГОС ВПО в Российской Федерации осуществлялась в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации на период до 2010 г. и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 гг.

В реализации проектов приняли активное участие творческие коллективы многих ведущих вузов Российской Федерации, причем не только тех, на базе которых функционируют учебно-методические объединения высших учебных заведений Российской Федерации, в чьи обязанности входит участие в решении указанных задач, но и вузы-новаторы, имевшие достаточно интересные наработки в реализации действующих ГОС ВПО. Среди них Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный университет им. Н. Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Московский государственный университет им. А. Н. Косыгина, ряд классических университетов – Башкирский, Воронежский, Уральский, Дальневосточный, Кабардино-Балкарский, а также Владивостокский государственный университет экономики и сервиса и еще более 30 вузов.

В проектах, реализованных в рамках аналитической программы, разрабатывались проблемы определения специфики разработки образовательных стандартов в разрезе конкретных образовательных областей, например, естественных наук, искусства и культуры, техники и технологии, образования, сельского хозяйства и т. д., а в проектах ФЦПРО решались комплексные проблемы создания проекта макета стандарта, примерного перечня направлений подготовки ВПО, методик формирования компетенций и на их основе – образовательных программ вузов.

В целях обобщения полученных результатов и разработки проектов нормативных и методических документов, обеспечивающих формирование ГОС ВПО третьего поколения, Департаментом государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования была создана рабочая группа, в состав которой были включены специалисты среднего профессионального образования, ведущие эксперты в системе образования, представляющие Минобрнауки России (эксперты по разным уровням образования для обеспечения преемственности методологических подходов), Рособрнадзор, ведущие университеты, Федеральный институт развития образования, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технического университета), Институт содержания образования Государствен-

ного университета – Высшей школы экономики, представители УМО. Работа велась в открытом режиме, в заседании могли принять участие эксперты, мнение которых внимательно выслушивалось.

Согласованные решения прошли апробацию на секциях VII съезда ректоров России, на конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций» (Уфа – Москва), заседаниях координационных советов УМО, семинаре в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов, курсах повышения квалификации в Национальном аккредитационном агентстве, на пленумах и советах УМО.

Итогом исследовательской работы явились проект макета ФГОС ВПО и подходы к формированию проекта перечня направлений и специальностей высшего профессионального образования, которые одобрены Советом Минобрнауки России по государственным образовательным стандартам профессионального образования, состоявшимся 2 октября 2006 г.

На основе опыта разработки и реализации ГОС ВПО первого и второго поколения и с учетом документов Болонского процесса проект макета ФГОС ВПО предусматривает:

- формирование стандартов по направлениям подготовки как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части;
- формирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки в виде компетенций в области как профессиональной, так и социально-личностной деятельности;
- разработку стандартов без деления их на федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты одновременно с расширением академических свобод вузов при формировании ООП;
- установление требований к результатам освоения отдельных разделов образовательных программ;
- введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы;
- установление трудоемкости (объема учебной работы студента) основных образовательных программ в зачетных единицах вместо часовых эквивалентов.

На основе проделанной исследовательской и аналитической работы с учетом международного и отечественного опыта предлагается сохранить цикловую структуру ФГОС ВПО (гуманитарный, социальный и экономический циклы; математический и естественнонаучный циклы; профессиональный цикл; практики и научно-исследовательская работа); при этом каждый цикл (который в европейском варианте называется модулем) должен иметь базовую и вариативную части.

Предполагается задавать циклы не в жестком объеме трудоемкости, а в интервале, а также отказаться от регламентации состава дисциплин цикла, что позволит вузам самостоятельно проектировать программу в дисциплинарном или модульном варианте.

Проект ФГОС ВПО задает перечень дисциплин только для создания учебников и учебных пособий. Единство образовательного пространства будет обеспечиваться единством требований как к уровню подготовки выпускника вуза (в виде компетенций), так и к освоению цикла программы студентом.

Требования к выпускникам должны либо формироваться на основе профессиональных стандартов (при их наличии), либо разрабатываться учеными и специалистами совместно с объединениями работодателей. Такая же процедура должна будет сопровождать разработку основной образовательной программы вузом.

Формирование ФГОС ВПО на компетентностной основе ставит новые сложные задачи по обеспечению и контролю качества, как в самом вузе, так и при внешних оценках. Этот переход требует формирования новой педагогической культуры. Данную задачу европейское сообщество решает более 20 лет, и в России она потребует значительных финансовых, методических и методологических усилий и, самое главное, перестройки сознания профессорско-преподавательского состава, руководителей всех уровней.

ФГОС ВПО органически связан с перечнем направлений подготовки и специальностей, задает количество и разнообразие стандартов, которых в настоящее время, как уже говорилось, в системе высшего профессионального образования более 500. Такое количество стандартов и их зачастую несогласованность или, напротив, дубли-

руемость задают экономическую неэффективность научно-методического и организационного сопровождения образовательного процесса.

Проект примерного перечня направлений подготовки и специальностей для ФГОС ВПО третьего поколения разрабатывался с учетом опыта формирования Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) в 2002–2004 гг., который используется Минобрнауки России для новой систематизации образовательных программ (приказ Минобрнауки России от 12 января 2005 г. № 4).

Федеральным институтом развития образования выработаны предложения, предусматривающие разработку взамен трех существующих общероссийских классификаторов (ОКСО, ОКНПО и ОКСВНК) единого для всей системы образования нового Общероссийского классификатора образовательных программ (ОКОП), сопряженного с Международной стандартной классификацией образования 1997 г.

При разработке нового проекта примерного перечня направлений подготовки и специальностей учитывались научные разработки Федерального института развития образования и ставились следующие цели:

- учет международной практики классификации образовательных программ, требований международной и национальной образовательной статистики;
- обеспечение рационального объема нормативных правовых документов федерального уровня, регламентирующих образовательную деятельность с целью повышения экономической и организационной эффективности образовательного процесса в вузах.

Основные принципы формирования направлений подготовки:

- объединение направлений с общей фундаментальной подготовкой;
- объединение направлений с общей прикладной (отраслевой) ориентацией подготовки;
- определение новых классификационных признаков, позволяющих формировать новые направления;
- учет классификационных принципов формирования научных специальностей Высшей аттестационной комиссией РФ.

Законопроект о введении уровневой подготовки предусматривает возможность сохранения непрерывной подготовки по перечню специаль-

ностей, определяемому Правительством Российской Федерации. Его формирование, по мнению рабочей группы, должно происходить с учетом:

• уникальных требований к подготовке специалиста в некоторых видах деятельности, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности государства;

• имеющейся практики реализации ступенчатой системы подготовки специалистов с 1993 по 2006 г.

В результате большой научно-методической и организационной работы, проделанной академической общественностью, научными учреждениями, сформированы макет ФГОС ВПО и перечень направлений подготовки и специальностей.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что для направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», предусматривающего 18 профилей (отраслей подготовки) (табл. 11), разработка ФГОС осуществлялась в соответствии с утвержденным Минобрнауки РФ макетом ФГОС ВПО и с учетом особенностей этих профилей (отраслей).

Таблица 11

Перечень профилей направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Наименование профиля	Индекс профиля
Сельское хозяйство	01
Металлургия	02
Машиностроение и материалообработка	03
Энергетика	04
Электроника, радиотехника, связь	05
Строительство	06
Транспорт	07
Добыча и переработка полезных ископаемых	08
Производство продовольственных продуктов	09
Производство потребительских товаров	10
Химические производства	11
Экономика и управление	12
Сервис	13
Декоративно-прикладное искусство и дизайн	14
Воспроизводство и переработка лесных ресурсов	15
Правоведение и правоохранительная деятельность	16
Полиграфия	17
Информатика и вычислительная техника	18

4.5. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Основные термины

При разработке данного глоссария были учтены определения, применяемые в международных (европейских) образовательных проектах, а также сложившаяся практика отечественных вузов в разработке основных программных документов.

Термины и определения соответствуют терминам и определениям, которые даны в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ, макете Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (утв. 01.09.2008 г.).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионально-педагогического образования – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионально-педагогического образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС ВППО включают в себя требования:

• *к структуре основных образовательных программ*, в том числе к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

• *условиям реализации основных образовательных программ*, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

• *к результатам освоения основных образовательных программ.*

Основная образовательная программа высшего профессионально-педагогического образования – это система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника.

ООП ВППО разрабатывается на основе ФГОС ВППО и рекомендованной примерной основной образовательной программы с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза. ООП включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы соответствующих вузов, практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

ООП ВППО устанавливает цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе.

Примерная основная образовательная программа – система учебно-методических документов, сформированная на основе ФГОС по направлению подготовки ВППО и рекомендуемая вузам для использования при разработке основных образовательных программ высшего профессионально-педагогического образования в части: набора профилей подготовки из числа включенных в Общероссийский классификатор образовательных программ; компетентностно-квалификационной характеристики выпускника; содержания и организации образовательного процесса; ресурсного обеспечения реализации ООП; итоговой аттестации выпускников.

Системно-деятельностный подход – подход, предполагающий, что в основе проектирования требований к выпускникам вузов должна лежать тесная связь со сферой труда. Данный подход задает логику проектирования квалификационных требований к выпускникам, кото-

рая основана: 1) на проведении анализа соответствующей сферы профессионально-педагогической деятельности выпускника (область, виды и задачи профессиональной деятельности); 2) установлении соответствующих квалификационных характеристик и профессионально важных качеств; 3) на отборе содержания образования, обеспечивающего формирование квалификационных характеристик.

Данный подход разработан и освоен отечественной высшей школой и ее учебно-методическими объединениями уже с конца 80-х гг. XX столетия. Системно-деятельностный подход получил реализацию в квалификационных характеристиках выпускников вузов и ГОС ВПО первого и второго поколений. Системно-деятельностный подход – предтеча компетентностного подхода. В определенной мере применение системно-деятельностного подхода несло в себе тенденцию к интеграции, междисциплинарности.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Компетентностный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования, что является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента.

Подход, центрированный на преподавателе (или ***подход, центрированный на предмете***) – традиционно сложившаяся модель планирования и реализации образовательных программ, которая фокусируется на вкладе преподавателя и на оценивании того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами.

Подход, центрированный на студенте (или ***подход на основе результатов***) – модель планирования и реализации образовательных программ, альтернативная сложившейся, которая фокусируется на том, что, как ожидается, смогут делать студенты в конце изучения дисциплины (модуля) или программы в целом.

Результаты образования – это формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и (или) в состоянии продемонстри-

ровать обучающийся по окончании образовательного процесса (например, лекции, дисциплины, модуля или ООП в целом).

Компетентностная модель выпускника вуза по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» – комплексный интегральный образ конечного результата образования в вузе по направлению подготовки, в основе которого лежит понятие «компетенция».

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВППО, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

Модуль – часть образовательной программы (или учебной дисциплины), которая имеет определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам образования.

Образовательные технологии – совокупность организационных форм, педагогических методов, средств, а также социально-психологических, материально-технических ресурсов образовательного процесса, создающих комфортную и адекватную целям воспитания и обучения образовательную среду, содействующую формированию всеми или подавляющим большинством студентов необходимых компетенций и достижению запланированных результатов образования.

Образовательная технология связана с процессом постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

Понятие и концепция основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты

Термин «основная образовательная программа» впервые был введен в Законе РФ «Об образовании» (1992), в ст. 9, и далее использовался в Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании» (1996) в ст. 5, 6.

В соответствии со ст. 1 Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ вносятся изменения в ст. 7 (пп. 1, 4, 8) Закона РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 и устанавливается взаимосвязь федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ в следующем виде:

• ст. 7, п. 1. В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию;

• ст. 7, п. 4. Федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, включают в себя требования:

1) к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) к результатам освоения основных образовательных программ.

Измененной редакцией ст. 7 (п. 8) Закона РФ «Об образовании» регламентируется следующее:

• федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования;

• основные профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего

профессионального образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Измененной ст. 14 (п. 5) Закона РФ «Об образовании» устанавливается, что содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Основная образовательная программа в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении разрабатывается на основе соответствующих примерных основных образовательных программ, устанавливаемых соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом:

- уполномоченные государственные органы обеспечивают разработку на основе федеральных государственных образовательных стандартов примерных основных образовательных программ с учетом их направленности;
- примерные основные образовательные программы с учетом их уровня и направленности могут включать в себя базисный учебный план и (или) примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Опираясь на федеральное законодательство и сложившуюся практику отечественных профессиональных образовательных учреждений в разработке основных программных документов, регулирующих образовательный процесс, предлагаем следующее определение понятия «основная образовательная программа».

Основная образовательная программа – это комплексный проект образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении по определенной специальности или направлению, уров-

ню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

1) разработанную и утвержденную учебным заведением самостоятельно на основе федерального государственного образовательного стандарта и рекомендованной примерной основной образовательной программы (ПрООП) (по соответствующей специальности, направлению, уровню и профилю подготовки) с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного профессионального образовательного учреждения;

2) устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах обучения их в учебном заведении;

3) включающую в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяющую реализовывать образовательный процесс в конкретном профессиональном образовательном учреждении в соответствии с требованиями утвержденного федерального государственного образовательного стандарта по специальности, направлению, уровню и профилю подготовки.

Учитывая сущностную и законодательно закрепленную взаимосвязь между федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами, можно сделать вывод о том, что эти документы должны стать «проводниками» перспективных отечественных, международных и европейских тенденций реформирования и развития профессионального образования, исходя из стратегических интересов и культурно-образовательных традиций России. Также эти документы должны обеспечить оптимальное сочетание универсальности, фундаментальности и практической направленности профессионального образования.

Главной движущей силой всех современных реформ профессионального образования выступает потребность общества, государства и экономики в повышении требований к уровню интеллектуального и нравственного развития человека с определенным уровнем профессионального образования, к уровню его социальной и профессиональной готовности, необходимой для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире. Это обстоятельство вызывает необходимость внести адекватные изменения в цели, содержание и организацию систем профессионального образования и закрепить их как новые социальные нормы для функционирования и развития таких систем.

Все три объекта социально-образовательного проектирования (ФГОС, ПрООП, ООП) объединяет принадлежность к категории «социальная норма» по отношению к системе профессионального образования как социальной системе.

Эти документы образуют совокупность взаимосвязанных комплексных норм разного уровня и типа по отношению к определенной специальности, направлению, уровню квалификации и профилю. Комплексность каждой из трех социальных норм для профессионального образования означает наличие в каждой из них всей совокупности актуальных социальных норм (требований) по отношению к структуре, условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы.

Исходя из этих позиций, можно дать следующее определение: ***федеральный государственный образовательный стандарт*** – это комплексная обобщенная законодательно закрепленная социальная норма федерального (общероссийского) уровня и «рамочного», но достаточно «жесткого» типа по отношению к основным содержательным и организационным характеристикам профессионального образования для определенной специальности, направления подготовки, уровня квалификации и профиля. Этот документ призван обеспечить единство общероссийского пространства профессионального образования, социально необходимое качество профессионального образования на всей территории Российской Федерации, основу для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реали-

зующих образовательные программы профессионального образования, основу для признания документов иностранных государств о профессиональном образовании.

С этих же позиций основная образовательная программа – это комплексная развернутая социальная норма определенного институционального уровня по отношению ко всем основным содержательным и организационным характеристикам данного уровня, призванная обеспечить:

- реализацию требований соответствующего федерального государственного образовательного стандарта как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного образовательного учреждения с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей региональной сферы (рынка) труда;
- социально необходимое качество профессионального образования в конкретном образовательном учреждении на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего федерального государственного образовательного стандарта;
- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования и компетенций у студентов на всех этапах обучения в конкретном образовательном учреждении;
- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного образовательного учреждения.

Примерная основная образовательная программа с позиции категории социальной нормы занимает промежуточное место между федеральным государственным образовательным стандартом и основной образовательной программой конкретного образовательного учреждения. Она выступает в роли комплексной «переходной социальной нормы» федерального (общероссийского) уровня, но «мягкого, направляющего (рекомендательного) типа», имеющей целью предложить образовательным учреждениям возможный инвариант проекта основной образовательной программы образовательного учреждения как своего рода ориентира.

Концептуальное ядро федеральных государственных образовательных стандартов как стандартов нового поколения и реализую-

щих их основных образовательных программ составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам профессионального образования.

Особенность нового поколения основных образовательных программ состоит в реализации идей компетентностного подхода. Присущий этому подходу перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины (подход, центрированный на преподавателе) на студента и ожидаемые результаты образования (подход, центрированный на студенте) является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента.

Компетенции и результаты образования при этом рассматриваются как главные целевые установки в реализации федеральных государственных образовательных стандартов, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны – отражает междисциплинарные требования к результату образования. Компетенции разделяются на две группы: общие для среднего профессионального образования, общекультурные для ВПО (универсальные, надпредметные) и профессиональные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда, вторые отражают профессиональную квалификацию и различаются для разных специальностей, направлений подготовки. От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя отрывать компетенции от содержания образования, равно как не следует и рассчитывать на то, что посредством только содержания можно обеспечить овладение компетенциями. За формирование тех или иных компетенций не может «отвечать» содержание отдельной учебной дисциплины или даже всей образовательной программы. Компетенции – это также результат реализации образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т. д. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне циклов,

учебных дисциплин (модулей). При создании новых образовательных стандартов и программ требуется прозрачность в определении целей обучения и воспитания. Последние должны быть динамичными и чуткими к потребностям общества, экономики, рынка труда. Оценивающие технологии и средства призваны включать в себя индикаторы, которые можно измерить. В условиях многообразия контекстов и их динамичного изменения ширится понимание того, что язык компетенций – наиболее подходящий для консультации с заинтересованными кругами (социальными партнерами). Ориентация на компетенции способствует проектированию более пластичной структуры учебных дисциплин и обеспечивает сравнимость уровней квалификаций в национальном и международном аспектах. Это позволит осуществлять постоянный пересмотр квалификаций и выбирать соответствующие меры для повышения адекватности реализуемых образовательных программ. Профессиональные профили должны быть четко определены в разрабатываемой компетентностной модели и одновременно сохранять открытость к изменениям. Структура нового поколения образовательных стандартов и программ и заключенные в ней механизмы обновления призваны обеспечить целесообразную меру динамичности и подвижности. Это сделает возможным удовлетворить требование, записанное в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации: в условиях развития экономики знаний обеспечить условия для формирования национальной инновационной системы, в рамках которой должна осуществляться интеграция образования, науки и экономики.

Преемственность подходов (компетентностного и системно-деятельностного) определяет соответствующий ведущий принцип проектирования нового поколения ООП – принцип преемственности, согласно которому ООП нового поколения не разрабатывается с нуля, т. е. действующая ООП «перенастраивается» в соответствии с новым компетентностным форматом ФГОС.

В ходе такой перенастройки происходит системная модернизация целевых, содержательных, технологических характеристик ООП, а также механизмов обеспечения ее качества (табл. 12).

Таблица 12

Общая характеристика основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты

Основные параметры ООП	Смысловое наполнение
1	2
Целевые характеристики	Во ФГОС впервые заданы требования к результатам освоения ООП, выраженным в форме компетенций, а не к обязательному минимуму содержания образования (дидактическим единицам) Во ФГОС как государственных требованиях к специалисту впервые зафиксированы не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников, гарантия сформированности которых обеспечивается образовательными учреждениями, реализующими соответствующую ООП Каждым образовательным учреждением самостоятельно устанавливаются обязательные минимальные (пороговые) уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников ООП Рабочие программы учебных дисциплин (модулей), практик достраиваются в части ожидаемых результатов образования, переосмысливаются с точки зрения методов достижения и оценки запланированных результатов образования
Содержательные характеристики	Возрастает междисциплинарность проектируемых ООП (усиливается взаимосвязь между всеми программными документами) Появляются системообразующие компоненты (компетентностная модель выпускника, паспорт и программы формирования компетенций и т. д.) в структуре ООП, а также модернизируются ее традиционные компоненты (в частности, ожидаемых результатов образования и способов их достижения и оценки) Используется принцип модульной организации при проектировании ООП

Окончание табл. 12

1	2
	Появляются междисциплинарные модули, направленные на формирование отдельных компетенций (наряду с действующими «внутридисциплинарными» модулями) Обеспечивается преемственность в реализации традиций: формирование системности профессионального мышления выпускников, усиление креативной направленности образовательного процесса и т. д.
Технологические характеристики	Устанавливается связь между ожидаемыми результатами образования, методами их формирования и оценивания (образовательными и оценочными технологиями) Усиливается значимость образовательных технологий, их адекватность и эффективность в обеспечении достижения ожидаемых результатов образования Усиливается направленность на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они должны продемонстрировать Разрабатываются контрольно-измерительные материалы (включая междисциплинарные) для общих и профессиональных компетенций
Механизм обеспечения качества	ООП разрабатывается образовательным учреждением ООП проектируются в условиях устойчивого и эффективного социального диалога и сферы труда Расширяются академические свободы образовательных учреждений при разработке ООП, что проявляется прежде всего в самостоятельном установлении обязательного (порогового) уровня сформированности компетенций, проектировании содержания образования и образовательных технологий Расширение автономии и академических свобод вузов в разработке ООП сопровождается усилением подотчетности образовательных учреждений и их ответственности за качество образования Увеличивается степень свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуальных образовательных траекторий Возрастает ответственность преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности

В концептуальные основания основных образовательных программ (табл. 13), реализующих федеральные государственные образовательные стандарты, вошли также другие важные признаки-идеи, отражающие связь проектируемых новых социальных норм для отечественной профессиональной школы с ведущими общемировыми нормами, включая европейские тенденции в развитии профессионального образования, и придающие новым образовательным стандартам и программам «международное измерение». К таким отличительным признакам-идеям относятся:

• ориентация на создание совокупности взаимосвязанных федеральных государственных образовательных стандартов и реализующих их основных образовательных программ с учетом возможной диверсификации моделей подготовки выпускников с использованием согласованных (национальных и международных) дискрипторов квалификаций Европейского пространства;

• переход к использованию кредитных систем (систем зачетных единиц), совместимых с ECTS, в определении трудоемкости ООП, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты; освоение ECTS в роли многоцелевого инструментария;

• возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности в проектируемых основных образовательных программах, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты;

• обеспечение преемственности с отечественными традициями высокого уровня фундаментальности профессионального образования и формирования адекватного уровня системности профессионального мышления выпускников;

• достижение сбалансированности между когнитивным (познавательным) освоением учебных дисциплин и овладением практическими навыками в сфере коммуникаций, творческого и критического анализа; существенное усиление креативной направленности образовательного процесса;

• использование принципов модульной организации проектируемых основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты;

• усиление направленности на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они, с точки зрения компетентностного

подхода, обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий;

• увеличение степеней свободы студентов в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий;

• расширение автономии и академических свобод образовательных учреждений в разработке основных образовательных программ, особенно в отборе содержания образования и образовательных технологий наряду с усилением подотчетности образовательных технологий, усилением подотчетности вузов и их ответственности за качество образования;

• формирование устойчивого и эффективного социального диалога профессиональной школы и сферы труда как обязательное условие при проектировании федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ;

• возрастание ответственности преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности.

Таблица 13

Общая характеристика процесса проектирования основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты

Основные параметры процесса проектирования ООП	Содержательная характеристика
1	2
Исходные данные для процесса проектирования ООП, реализующих ФГОС (по определенному направлению (специальности), уровню квалификации и профилю)	Действующая ООП, реализующая ГОС второго поколения (включая рабочий план, календарный учебный график и комплект рабочих программ учебных дисциплин, практик и т. д.) Примерная ООП (под ГОС второго поколения), включая примерный учебный план и комплект примерных программ учебных дисциплин, практик и др. ФГОС по соответствующему направлению подготовки (специальности), уровню квалификации и профилю

Продолжение табл. 13

1	2
	Поисковые варианты проектов ООП и ПрООП, реализующих ФГОС по соответствующему направлению подготовки (специальности), уровню квалификации и профилю (если таковые имеются) Научно-методическое обеспечение проектирования ООП, реализующих ФГОС
Цели процесса проектирования ООП	Разработка варианта совокупности рабочих программ в составе ООП, позволяющего реализовать требования ФГОС Разработка варианта совокупности рабочих программ ПрООП, позволяющего образовательному учреждению разработать собственные ООП, реализующие основные требования ФГОС соответствующего направления подготовки (специальности) Подготовка высококвалифицированной команды для оказания методической, консультационной помощи преподавательским коллективам образовательных учреждений
Планируемые результаты процесса проектирования	Совокупность рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе ООП, охватывающая все компетенции, зафиксированные в компетентностной модели выпускника образовательного учреждения по соответствующему направлению подготовки (специальности), уровню квалификации и профилю Совокупность рабочих программ учебных дисциплин (модулей) в составе ПрООП, позволяющих реализовывать основные требования ФГОС при проектировании ООП Подготовленный обучающий коллектив преподавателей, владеющий технологией проектирования рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе ООП
Основные принципы организации проектирования рабочих программ	*Преемственность*: целесообразно максимально преемственное использование всего нормативного и учебно-методического материала, нара-

Продолжение табл. 13

1	2
учебных дисциплин (модулей, практик в составе ООП)	ботанного в образовательном учреждении за предыдущие годы подготовки по направлению (специальности) в соответствии с ГОС первого и второго поколений. *Итерациональность*: процесс проектирования рабочих программ носит итерациональный характер (количество итераций зависит от приобретенного опыта и квалификации проектного коллектива) *«От простого к сложному»* в освоении технологий проектирования: • от совокупности рабочих программ в составе ООП и ПрООП по одному из реализуемых в образовательном учреждении направлений подготовки (специальности) к уровню квалификации и профилю, реализуемым образовательным учреждением; • от «достройки» действующих рабочих программ в части ожидаемых результатов образования в форме компетенций к осмыслению, перепроектированию рабочих программ с точки зрения эффективных методов достижения и оценки запланированных результатов образования к разработке междисциплинарных модулей, ориентированных на формирование отдельных компетенций Через организационный процесс проектирования рабочих программ в составе ООП реализуется обучающая функция для проектного коллектива образовательного учреждения, обеспечивающая движение к решению более сложных задач *Сопряженность проектирования* основных документов ООП: рабочие программы проектируются в тесной взаимосвязи как между собой, так и с системообразующими программными документами ООП

Окончание табл. 13

1	2
	Технологизация образовательного процесса при проектировании рабочих программ и ООП в целом, заключающаяся: • в детальном описании образовательных целей; • поэтапном описании (проектировании) способов достижения заданных результатов – целей; • системном использовании обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса; • гарантированности достигаемых результатов; • воспроизводимости процесса; • в оптимальности затрачиваемых ресурсов и усилий

Компетентностный подход для российской высшей школы не является принципиально новым. Он представляет развитие системно-деятельностного подхода к проектированию квалификационных требований к выпускникам вузов, который освоен отечественной высшей школой и УМО по ППО уже с конца 80-х г. XX столетия и получил реализацию в квалификационных характеристиках выпускников вузов и ГОС ВППО первого и второго поколения.

В качестве общих требований ФГОС ВПО к разработке ООП можно выделить следующие.

Перед началом разработки ООП вуз должен определить главную цель (миссию) программы, цели основной образовательной программы как в области обучения, так и в области воспитания и развития, учитывающие ее специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда.

Высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ.

К жестко регламентированным требованиям ФГОС ВПО к разработке ООП относятся:

1. Нормативный срок освоения ООП, включая последипломный отпуск – 4 года.

2. Трудоемкость – 240 зачетных единиц.

3. Трудоемкость основной образовательной программы по очной форме обучения за учебный год – 60 зачетных единиц.

4. Базовая (обязательная) часть цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл», предусматривающая изучение следующих обязательных дисциплин: «История», «Философия», «Иностранный язык»; базовая (обязательная) часть профессионального цикла, предусматривающая изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

5. Обязательный раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики», представляющий собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

6. Включенные в программу бакалавриата вуза лабораторные практикумы и (или) практические занятия по дисциплинам (модулям) базовой части, формирующим у обучающихся умения и навыки в области теоретической и прикладной механики, физики, химии, информатики, электротехники и электроники, безопасности жизнедеятельности, истории, философии, социологии, иностранного языка, математики, начертательной геометрии, инженерной графики, экономики, менеджмента, маркетинга, а также по дисциплинам (модулям) вариативной части, рабочие программы которых предусматривают цели формирования у обучающихся соответствующих умений и навыков.

7. Оценка качества освоения основных образовательных программ, включающая текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников.

8. Итоговая государственная аттестация, включающая защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы.

К требованиям, допускающим некоторую свободу вуза, можно отнести следующие:

1. Сроки освоения основной образовательной программы бакалавриата по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, а также в случае сочетания различных форм обучения могут увеличиваться на один год относительно указанного нормативного срока.

2. Общая трудоемкость циклов устанавливается в диапазоне до 10 зачетных единиц.

3. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин. В целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий. Занятия лекционного типа не могут составлять более 40 % аудиторных занятий.

4. Основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по циклам Б.1, Б.2 и Б.3. Порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся устанавливает ученый совет вуза.

5. Максимальный объем учебных занятий обучающихся не может составлять более 54 акад. ч в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных дисциплин, устанавливаемых вузом.

Объем факультативных дисциплин не должен превышать 10 зачетных единиц.

6. Максимальный объем аудиторных учебных занятий в неделю при освоении основной образовательной программы по очной форме обучения составляет 24 акад. ч. В указанный объем не входят обязательные аудиторные занятия по физической культуре.

7. В случае реализации ООП бакалавриата в иных формах обучения максимальный объем аудиторных занятий устанавливается в соответствии с постановлением Правительства «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» от 14 февраля 2008 г. № 71.

8. Общий объем каникулярного времени в учебном году должен составлять 7–10 недель, в том числе не менее двух недель в зимний период.

9. Раздел «Физическая культура» трудоемкостью 2 зачетные единицы реализуется при очной форме обучения, как правило, в объеме 400 ч, при этом объем практической подготовки должен составлять не менее 360 ч.

10. Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики.

Разделом учебной практики может являться научно-исследовательская работа обучающегося.

11. Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения.

12. Государственный экзамен вводится по усмотрению вуза.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) определяются высшим учебным заведением.

Каждое высшее учебное заведение имеет свою культуру проектирования рабочего учебного плана. Одна из форм рабочего учебного плана (см. прил. 3) может представлять собой полную картину образовательного процесса и включать в себя график учебного процесса, полный перечень всех дисциплин как базовой, так и вариативной части, определять их общую трудоемкость в зачетных единицах и часах, устанавливать место каждой дисциплины в образовательном процессе, формы промежуточной аттестации.

Данная форма позволяет легко видеть степень соблюдения логических связей учебных дисциплин, а также выявить возможные отклонения от требований федерального государственного образовательного стандарта.

Вторая форма (см. прил. 3) предоставляет возможность увидеть полную картину в рамках каждого семестра, так как здесь не только приводится общая трудоемкость дисциплины в данном семестре, но

и указывается объем самостоятельной работы обучающихся, а также разбивка по видам аудиторных занятий. Указываются кафедра, обеспечивающая изучение данной дисциплины, и форма промежуточной аттестации.

Эта форма позволяет легко контролировать объемы общей и аудиторной недельной работы обучающихся, количество зачетов и экзаменов.

Таким образом, при проектировании ООП по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе:

- путем мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ;
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;
- путем регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей.

Глава 5
КАЧЕСТВО РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ОЦЕНКА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

5.1. Современные тенденции развития образования

С начала XXI в. в образовании России, как и в мировом образовательном пространстве, наблюдаются определенные тенденции. К числу таких тенденций, во-первых, следует отнести интенсивное реформирование, охватывающее практически все уровни образования, и систематический анализ изменения качества образования.

Во-вторых, в перечень данных тенденций необходимо включить диверсификацию образования, проявляющуюся в значительном расширении объема его содержания в условиях научно-технической революции начала XXI в., введения новых методов обучения и информатизации на всех его уровнях. В управлении качеством образования диверсификация приводит к необходимости интенсивного развития механизмов управления и увеличению числа факторов, нуждающихся в учете при управлении и влияющих на устойчивость образовательных систем. Хотя сегодня многие специалисты дают оптимистичные оценки диверсификации, к подобным прогнозам лучше относиться осторожно, так как последствия ее развития с учетом многих невыявленных последствий предсказать пока просто невозможно.

В-третьих, к числу современных образовательных тенденций, актуализирующих разработку проблем качества образования, следует отнести индивидуализацию, имеющую развитую теоретическую базу, но трудно приживающуюся в реальном учебном процессе. Теоретические положения развивающего личностно ориентированного обучения, разработанные отечественными дидактами, пока еще не нашли адекватной практической реализации, не изучено влияние рекомендуемых методов и приемов индивидуализации обучения на результаты учебного процесса.

В-четвертых, следует выделить интернационализацию образования, вызванную политическим и экономическим сближением разных стран и требующую обеспечения общего образовательного про-

странства с сохранением позитивных национальных традиций учебных заведений России. Следствием интернационализации стало подписание Россией Болонской декларации, для реализации принципов которой потребовалось реформирование отечественного образования на различных уровнях. В высшей школе процесс реформирования привел ко многим инновациям, среди которых в первую очередь следует назвать введение двухуровневой системы высшего профессионального образования и компетентностного подхода к трактовке качества результатов образования, положенного в основу разработки образовательных стандартов третьего поколения.

В целом можно сказать, что высшая школа России так же подвергается модернизации и переживает те же трудности, что и образование во многих европейских странах. Происходит интенсивный рост числа специальностей и специализаций в связи с появлением новых профессий и «демаркации» прежних на рынке труда. Возрастает роль горизонтальной мобильности выпускников вузов в течение трудовой жизни, что приводит к стиранию граней между классическими академическими и прикладными профессиями. Возникает феномен массового высшего образования. Происходит глобализация профессий и профессионалов на фоне нарастания конвергентных процессов в системах образования, децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы. Развиваются тенденции к повышению ориентации результатов образования на требования работодателей, прозрачности процедур аттестации и аккредитации в условиях сопоставимости результатов образования. Наблюдаются усиление роли непрерывного образования, усложнение задач личностного развития в сочетании с внедрением рыночных механизмов в высшее профессиональное образование и т. д.

Возникающие трудности связаны в основном с расширением влияния факторов динамизма и неопределенности, замедляющих темпы проведения Болонских реформ во всех странах. Попытки подстегнуть развитие Болонского процесса, предпринимаемые управленцами в сфере образования, приводят не к его интенсификации, а к нарастанию критики и сомнений в его эффективности [35]. Нередко представители педагогической общественности высказывают серьезные опасения

по поводу введения двухуровневой подготовки, которая для бакалавров может привести к значительному снижению качества результатов образования. Прослеживается четкая тенденция к продолжению образования после получения степени бакалавра, которая в массовом сознании пока еще рассматривается как подготовительная ступень к получению полного образования. В среде работодателей нет ясного понятия о сфере трудовой деятельности бакалавров, не сложилась четкая дифференциация структуры квалификаций в соответствии с уровнями подготовки. Вскрылись проблемы, связанные с необходимостью преодоления инертности профессорско-преподавательского состава, представители которого неохотно воспринимают изменения, связанные с реализацией Болонской декларации и требующие значительной перестройки их работы. Трудно приживаются инновации, ориентированные на модульную организацию образовательного процесса, кредитную систему учета трудоемкости и требующие значительных затрат времени преподавателей для внедрения в учебный процесс.

Дополнительные трудности возникают при внедрении компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения, поскольку совокупность компетенций должна задаваться профессиональными стандартами и потребностями рынка труда. Однако сегодня бóльшая часть сообщества работодателей в нашей стране не имеет профессиональных стандартов. В основной своей массе работодатели, топ-менеджеры и собственники бизнес-организаций не испытывают особого интереса к взаимодействию с вузами, полагая, что, приняв на работу молодых специалистов с хорошей фундаментальной подготовкой, они смогут самостоятельно их доучить, обеспечив нужную профилизацию.

В целом краткий анализ современных социально-экономических тенденций, особенностей развития системы профессионального образования, имеющихся и прогнозируемых трудностей свидетельствует о необходимости принятия ряда обоснованных управленческих решений, в основе которых должна лежать надежная и валидная информация о качестве результатов образования. Для ее получения предстоит выполнить развернутый анализ подходов к трактовке качества высшего профессионального образования в контексте компетентностной модели подготовки специалистов, сформировать репрезентативную

совокупность показателей качества, разработать научно обоснованные оценочные методики и инструментарий на основе аппарата теории педагогических измерений.

5.2. Основные подходы к трактовке качества образования в России и за рубежом

Международные организации, занимающиеся стандартизацией на основе ИСО 9001, приняли определение, в котором качество трактуется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности [72]. В образовании качество обычно рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта. В связи с этим, говоря о содержании термина «качество образования», всегда следует проводить четкую грань между процессом и результатом, дифференцируя уровни образования и разграничивая требования к качеству со стороны потребителей и заказчиков образовательных услуг. Как правило, в системе профессионального образования выделяют три группы характеристик: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования.

Применительно к результатам в самом общем случае под качеством образования понимают интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых. Несомненно, данное определение выполняет лишь ориентирующую функцию, поскольку компоненты интегральной характеристики меняются в соответствии с целями образовательного этапа, а их совокупность раскрывается в сочетании различных показателей и факторов, определяющих качество образования в зависимости от уровня его трактовки. В частности, варьируя требования и показатели, можно применять это определение как к системе профессионального, так и к системе среднего образования. Например, если в системе профессионального образования

на первый план вынести требования рынка труда, выступающего в роли потребителя, то совокупность показателей обретет вполне конкретный вид множества профессиональных компетенций и будет раскрываться по-разному в зависимости от направлений и профилей подготовки профессионального образования.

В роли потребителей и заказчиков образовательных услуг могут выступать студенты и их родители, преподаватели, общество, рынок труда и т. д. В общем случае при оценивании качества образования в процессе аккредитации вузов приходится принимать во внимание целую совокупность составляющих, включающих качество преподавания, научно-педагогических кадров, образовательных программ, технологий обучения, контроля образовательного процесса, мотивирующих приемов педагогической деятельности, материально-технической базы, информационно-образовательной среды, результатов обучения студентов, управления образованием, научных исследований и т. д.

Можно лишь говорить о том, что понятие «качество образования» носит комплексный характер, объединяя характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса. Каждый из компонентов рассматривается по-разному в зависимости от того, кто выступает в роли оценщика достигнутого уровня качества. Например, в системе высшего образования администрацию вуза в первую очередь интересуют показатели качества, связанные с числом неуспевающих в учебном заведении, процентом отчисленных, затратами на обучение, эффективностью реализации учебных программ и т. д. Преподаватель определяет качество с позиций результатов каждого студента и отдельных учебных групп, оценивая умения обучаемых применять знания при решении практических задач, нестандартно мыслить и ответственно относиться к учебному процессу. Студент воспринимает качество образования как подготовленность к преуспеванию, получению престижной работы на рынке труда после окончания вуза. С его позиций качество результата образования можно трактовать как степень осознания профессионализма, способность к успешному трудоустройству и карьере, реализацию запросов на высокую оплату труда.

Представления о качестве не только варьируются по группам участников образовательного процесса, но и зависят от временно́го

фактора. Современные требования общества к развитию личности выпускника вуза претерпели значительные изменения даже по сравнению с недавним прошлым – 90-ми гг. прошлого века. Приоритеты при трактовке качества результатов образования сместились на характеристику способностей выпускника к адаптации в профессиональном сообществе, развитие его когнитивных и креативных способностей, формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры. В наши дни при оценке качества учебных достижений выпускников системы профессионального образования на первый план выходят не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности.

На фоне этих изменений возникло новое определение качества образования, в рамках которого оно трактуется как комплекс характеристик результатов образовательного процесса, определяющих последовательное, эффективное формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию. В целом совокупность таких характеристик на уровне целеполагания должна отражать способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики и требованием высокой эффективности в сочетании с социальной ответственностью за результаты профессиональной деятельности.

При целевой парадигме в трактовке качества результатов образования в процессе его оценивания на всех уровнях образовательного процесса необходимо ответить на вопросы: получили ли то, что ожидалось, и можно ли говорить о наличии определенного уровня качества? Таким образом, в учебном процессе появляется возможность констатировать наличие качественных знаний в тех случаях, когда реализуемый уровень учебных достижений близок к планируемому, выступающему в роли критерия и заданному в виде требований государственных образовательных стандартов.

Оценивание качества учебных достижений существенно затрудняет подход к разработке государственных образовательных стандар-

тов, принятый и реализуемый на протяжении многих лет их методологами и создателями. Несмотря на систематические поиски путей совершенствования структуры и формы представления требований стандартов из года в год проявляет себя недооценка роли педагогических измерений. Доминирующая целевая парадигма делает стандарты неизмеряемыми, исключая тем самым возможность их эффективного использования для сбора эмпирической информации и реализации на основе обратной связи механизма управления качеством образования.

С конца 90-х гг. XX в. во многих зарубежных странах, имеющих высокоразвитую культуру в области педагогических измерений, сформировался динамический подход к трактовке качества результатов образования. Хотя идея введения временного фактора не согласуется с целевой парадигмой, заложенной в основу концептуального подхода к разработке образовательных стандартов, где качество нормируется путем задания требований к результатам образования и нуждается в сопоставлении достигнутых и планируемых результатов обучения, динамический подход прочно вошел в практику деятельности многих структур, занимающихся оценкой качества образования. В его пользу говорит многолетняя практика аттестации, требующая проведения оценочных процедур на основе операционализации требований стандартов и демонстрирующая ограниченность возможностей целевой парадигмы для эффективного управления качеством образования. Согласно динамическому подходу качество трактуется как позитивные изменения в процессах и результатах образования, обусловленные развитием науки и производства и отражающие тенденции в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда. Выявление таких изменений позволяет оперативно вносить в процесс обучения корректирующие воздействия, способствующие эффективному решению задач управления качеством образования.

Для применения динамического подхода при оценке качества результатов образования необходимо накапливать данные о познавательной творческой активности, уровне сформированности компетенций, освоенных знаниях и умениях или о других учебных достижениях студентов на протяжении всего периода обучения и фиксировать эти данные для анализа прироста качества в виде дескриптивной (описательной) статистики и различных документов на количествен-

ном и качественном уровнях измерения. Таким образом, в динамическом подходе оценка качества результатов обучения строится на проведении многофакторного анализа изменений по ряду показателей качества образования, позволяющих выявлять тенденции изменения качества, прогнозировать их и принимать не только оперативные, но и стратегические управленческие решения.

В целом требования к качеству образования и само его понимание изменяются по мере развития общества, экономики и науки. Из-за несоответствия результатов образования современным запросам общества и потребностям рынка труда возник компетентностный подход к трактовке качества, отражающий стремление участников образовательного процесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма без ущерба для фундаментальности результатов образования. Таким образом, в настоящее время наиболее плодотворным можно считать понимание качества образования, соединяющего компетентностный и динамический подходы, позволяющие сформировать совокупность требований к качеству подготовки будущего педагога профессионального обучения, адекватную современным тенденциям в изменении целей профессионально-педагогического образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, применять аппарат педагогических измерений и получать надежные и валидные оценки тех позитивных изменений в процессах и результатах профессионально-педагогического образования, которые можно соотнести с принятой инновационной трактовкой показателей качества образования.

5.3. Зарубежный опыт реализации компетентностного подхода к оцениванию качества результатов обучения

За рубежом принято выделять три основных подхода к определению и введению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения. Эти подходы появились независимо друг от друга сначала в США, затем в Великобритании и в последнюю очередь во Франции и Германии.

При обсуждении американского подхода к компетентностной трактовке качества результатов обучения нередко используют термин «поведенческий подход», подчеркивая тем самым четкую ориентацию

результатов образования на способность к их применению на практике после окончания учебного заведения. Считается, что термин «компетенция» введен в обращение для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые наиболее тесно связаны с его хорошей работой на основе полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивацией к ее выполнению. Постулируя взаимосвязь между когнитивными компетенциями и мотивационными тенденциями, ученые определили компетентность как эффективное взаимодействие человека с окружающей средой и утверждали, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть так называемая компетентностная мотивация в дополнение к компетенции, которую можно трактовать как сформированную способность. Следуя этому теоретическому подходу, в США для оценивания компетенций стали разрабатывать компетентностные тесты, позволяющие предсказывать эффективность в работе после окончания обучения с высокой прогностической валидностью.

Наряду с оцениванием так называемых общих компетенций в США развивались подходы, ориентированные на измерение ядерных или других видов компетенций. В частности, Американская ассоциация менеджмента при классификации компетенций выделила пять кластеров, в число которых вошли ресурсные, межличностные, информационные, системные и технологические компетенции. Связь между различными кластерами компетенций и их дифференциация, по мнению разработчиков этого подхода, должны осуществляться в процессе моделирования ключевых факторов успеха и оценивания уровня их сформированности в отдельных кластерах.

В частности, в модель компетенций лидера, созданную в 2000 г., включены шесть кластеров компетенций, проявляющихся на трех уровнях – общеорганизационном уровне, уровне процессов и индивидуальном уровне (рис. 5).

В процессе оценивания происходит детализация, при которой кластеры каждого уровня разбиваются на отдельные группы компетенций, дробящиеся, в свою очередь, на субкомпетенции. Например, представители этого подхода идентифицировали два кластера компетенций на общеорганизационном уровне: стратегическое мышление и стратегическое управление, в которые входят четыре и пять групп компе-

тенций соответственно с дальнейшим дроблением на субкомпетенции. На уровне процессов каждый из двух кластеров (управление процессами и планирование процессов) разбивается на три группы компетенций, которые делятся на субкомпетенции.

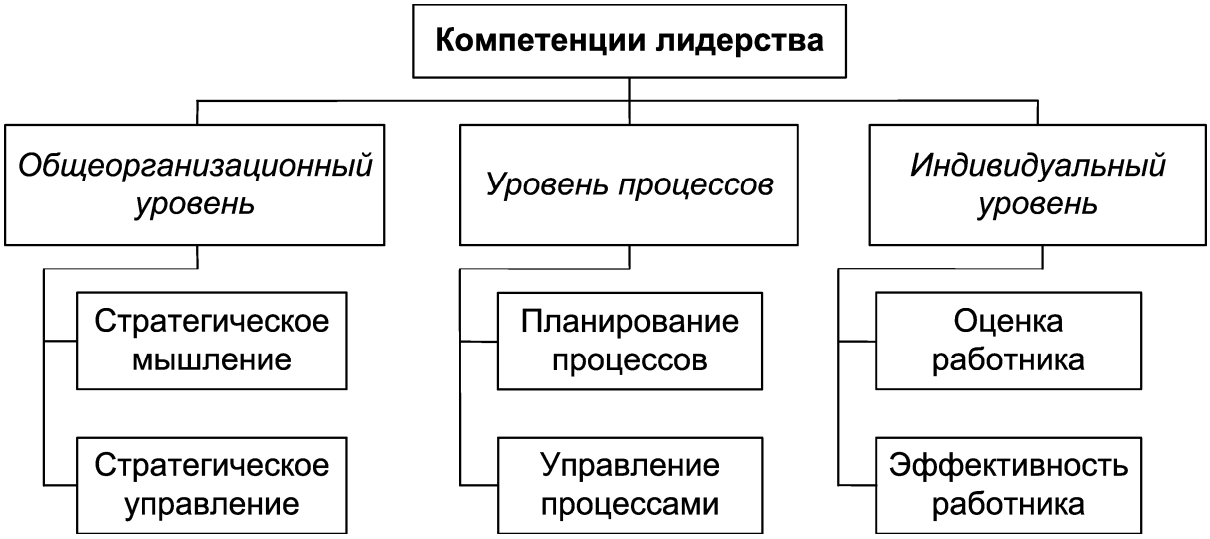

Рис. 5. Модель компетенций лидера
(американская традиция)

На индивидуальном уровне сформировано два кластера: эффективность работников и оценка работников, в которых были выделены четыре группы компетенций с соответствующими субкомпетенциями. Хотя с первого взгляда входящие в модель кластеры компетенций носят функциональный характер, однако в основе формирования их классификации лежат поведенческие аспекты.

Для Великобритании в компетентностном подходе характерно стремление к достижению большей целостности и функциональности путем интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. В частности, была предложена интегративная модель профессиональной компетентности (рис. 6), включающая пять групп связанных компетенций и требующая пяти уровней измерений соответственно. В состав этих групп вошли:

• когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии. При этом, несмотря на использование привычного термина

«знания» для обозначения компетентностных результатов обучения, предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что), подкрепленная пониманием (знают – почему), отличается от компетенций;

• функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области;

• личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения и связанные причинно с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности;

• этические компетенции, предназначенные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

• метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать неуверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег.

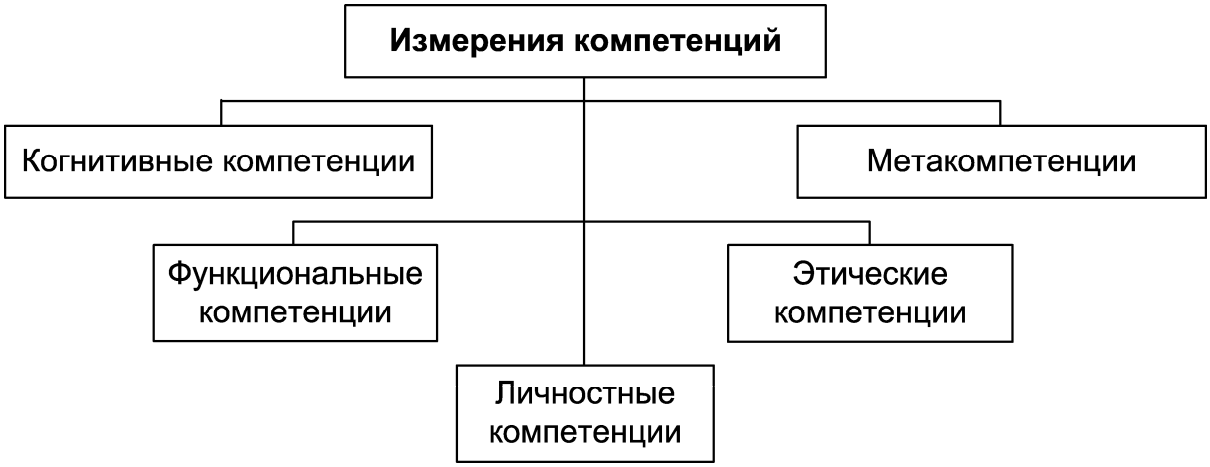

Рис. 6. Интегративная модель профессиональной компетентности (британская традиция)

Характеризуя компетентностный подход к оцениванию качества результатов образования в Великобритании в целом, можно говорить о расширительной трактовке понятия «компетенция» по сравнению

с американским пониманием этого термина. Действительно, в отличие от США, где кластеры компетенций нацелены исключительно на поведенческие характеристики результатов обучения, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения, в Великобритании при классификации компетенций охватываются также функциональные характеристики качества базисных знаний и результатов обучения.

Логика построения компетентностного подхода во Франции, который нередко называют многомерным, поляризуется в два отличных друг от друга направления: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы коллективов. Поэтому при классификации компетенций основные кластеры занимают некоторое промежуточное положение между этими полюсами со смещением в ту или иную сторону, например, кластер компетенций, характеризующих грамотность, рассматриваемый как универсальный признак подготовки выпускников учебных заведений, либо кластер компетенций, сформулированных в терминах индивидуальных способностей, проявляющихся только в контексте задач будущей профессиональной деятельности выпускника. Многомерность описанному подходу придает многообразие кластеров компетенций, тяготеющих к тому или иному полюсу и требующих построения различных шкал. Как и английский, французский подход является более всесторонним по сравнению с американским, поскольку в нем рассматривают знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики результатов обучения.

Немецкая система образования приняла иной подход, который был изначально ориентирован на так называемые компетенции действия (рис. 7). Особенность подхода состоит в том, что в нем фокус смещается на учебные планы системы профессионального обучения. В начале каждого плана помещается совокупность компетенций, специфических для каждого предмета и определяющих в основном приоритетные области изучения, а также (в меньшей степени) планируемые к усвоению знания, умения и навыки. Стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной де-

ятельности выпускников учебных заведений. Она включает предметные, личностные и социальные компетенции.

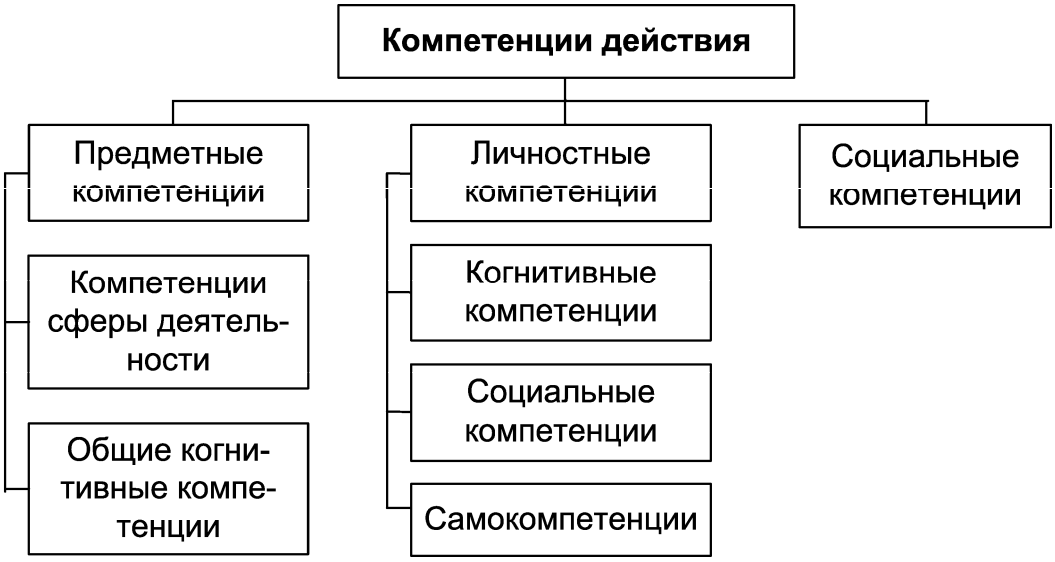

Рис. 7. Компетенции действия (немецкий подход)

Согласно принятой в немецкой системе образования типологии предметные компетенции познавательного и функционального характера описывают способности обучаемого выполнять задачи и решать практические проблемы на основе предметных знаний и навыков. Общие когнитивные компетенции рассматриваются как предпосылки для развития предметных компетенций. К числу важнейших личностных компетенций, включающих в числе других когнитивные и социальные, относят способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самостоятельному формированию требований и ограничений в личной, трудовой и общественной жизни, развитию навыков выбора и реализации жизненных планов.

Помимо перечисленных основных кластеров компетенций иногда обращаются к представлениям о самокомпетенции, которая определяется как способность личности к отстаиванию положительного «Я-образа» и развитию нравственности, взаимодействию с другими членами общества рациональным и честным способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности. В настоящее время в Германии выделено 350 профилей профессиональной

подготовки, составленных по общему формату в рамках компетентностного подхода и включающих компетенции в рамках единого терминологического аппарата.

Обобщая опыт зарубежных стран на пути развития компетентностного подхода (рис. 8), можно утверждать, что одномерные модели, рассчитанные на построение единственной шкалы при оценивании качества результатов образования, значительно уступают многомерным оценочным структурам. Появление функциональных и когнитивных компетенций расширило начальный поведенческий подход, сложившийся в США в период формирования представлений о компетенциях в образовании.

Рис. 8. Зарубежные подходы к определению и выделению кластеров компетенций

С годами компетентностный подход обрел более целостную структуру, наиболее характерную для Франции и Германии, где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами выступили как составные элементы общей кластерной структуры компетенций.

Модель многомерной структуры компетенций представлена на рис. 9. Она широко используется при оценочных процессах, когда речь идет об измерении уровня сформированности компетенций в рамках компетентностного подхода. Согласно данной модели профессиональные компетенции, столь необходимые для эффективной работы выпускников после окончания учебного заведения, включают в себя кластеры когнитивных и функциональных компетенций. Личностные компетенции распадаются на метакомпетенции, социальные компетенции и т. д. Три кластера, включающие когнитивные, функциональные и социальные компетенции, являются универсальными

для всех подходов. Метакомпетенции отличаются от первых трех кластеров, они служат базисом для других компетенций.

	Профессиональные компетенции	Личностные компетенции
Концептуальные компетенции	**Когнитивные**	**Метакомпетенции**
Операционные компетенции	**Функциональные**	**Социальные**

Рис. 9. Модель многомерной структуры компетенций

Целостную структурную модель компетенций можно представить также в виде тетраэдра, отражающего единство компетенций (рис. 10).

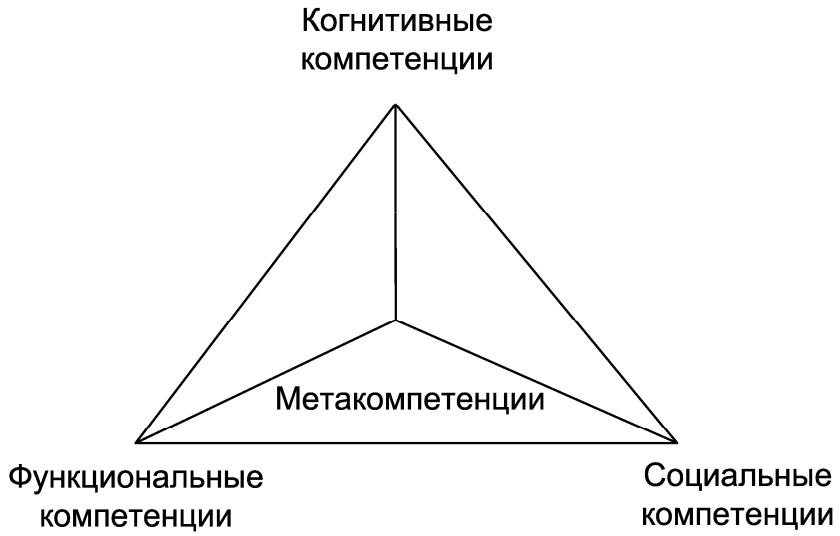

Рис. 10. Структурная модель компетенций

С течением времени многомерный (целостный) подход к трактовке и оцениванию компетенций становится все более распространенным, так как он обеспечивает расширение возможностей для синхронизации образовательного процесса с требованиями общества и рынка труда.

С учетом зарубежного опыта для педагога профессионального обучения разработана компетентностная модель, включающая общекультурные и профессиональные (специальные, профильно-специализированные) компетенции, являющиеся результатом обучения.

5.4. Компетентностный подход и оценивание качества результатов обучения с позиций федеральных государственных образовательных стандартов

В наши дни к причинам интенсивного развития компетентностного подхода в большинстве публикаций обычно относят следующие факторы и тенденции:

- появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;
- интенсивное развитие информационных технологий;
- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;
- рост динамики модификации профессий, их глобализация.

Во многих публикациях утверждается, что компетентностный подход к трактовке качества учебных достижений возник в конце 90-х гг. XX в. в связи с несоответствием подготовки выпускников учебных заведений современным запросам общества и потребностям рынка труда. На самом деле это не вполне верно, так как отдельные идеи компетентностного подхода, связанные с ориентацией обучения на формирование обобщенных способов учебной деятельности и с теорией развивающего обучения, были намечены в трудах советских педагогов еще в 60–70-е гг. XX в. Также неправильно полагать, что компетентности пришли на смену знаниям, если последние соотносить не с выученной информацией, а с возможностью использования когнитивных новообразований в жизни. В целом понятие компетентности шире суммарного представления об усвоенных знаниях, умениях, навыках, поскольку не только включает их в себя, но и предполагает их эффективное использование для решения определенного круга проблем.

По поводу интерпретации понятий «компетентность» и «компетенция» на сегодняшний день нет единой точки зрения ни в России, ни в Европе, как нет и четкого представления об их различиях. К числу наиболее распространенных точек зрения на соотношение этих понятий можно отнести следующие [70, 86, 91].

Компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях.

Компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в профессиональной деятельности.

Первое понятие также имеет многочисленные трактовки. В частности, в работах отечественных и зарубежных исследователей можно встретить следующие формулировки.

1. Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект «TUNING» – настройка образовательных структур в Европе).

2. Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли (Дж. Эрпенбек).

3. Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных либо жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области (ФГОС третьего поколения).

4. Компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями (И. А. Зимняя).

5. Компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения (А. В. Хуторской).

6. Компетенции – это интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения (В. И. Звонников).

Не останавливаясь на анализе терминологических проблем в разграничении представлений о компетенциях, в целом можно сказать, что они отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса. Конечно, такое определение качест-

ва через совокупность компетенций не самоцель, главное – как фиксировать достигнутый уровень компетентности с помощью оценочных процессов и обеспечить его повышение. Поэтому каждая из компетенций выпускников учебных заведений, характеризующая качество достигнутых результатов образования, нуждается в структурировании путем выделения существенных признаков своего проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности.

В частности, пример такого структурирования одной из компетенций менеджера высшего звена, характеризующей его способность к решению управленческих проблем, приведен на рис. 11. Каждая из пронумерованных позиций требует отдельного анализа и является объектом системы управления, сознательного влияния со стороны педагогов в учебном процессе. Такое управление невозможно без современной системы оценивания всех составляющих компетенций, основанной на многомерных измерениях.

Другой пример структурирования компетенции менеджера, характеризующей его способность к лидерству, приводится на рис. 12. Построенная структура дает возможность операционализировать отдельные компоненты компетенции в процедуре измерения.

Оправдаются ли все ожидания и надежды, возлагаемые на компетентностную модель подготовки специалистов, разработанную для повышения качества результатов образования, пока неизвестно. Во многом это зависит от того, как будет реализован данный подход в системе образования и как это связано с решением большого числа пока еще открытых вопросов. Например, сумеют ли государственно-общественные объединения и академическое сообщество вузов России создать жизнеспособную схему взаимодействия с работодателями в процессе внедрения ФГОС по различным направлениям подготовки специалистов? Действительно ли заложенные во ФГОС компетенции позволят с высокой вероятностью прогнозировать будущие профессиональные успехи выпускников вузов, т. е., иными словами, обладают ли эти компетенции высокой прогностической валидностью? Правильно ли был корреспондирован таксономический ряд «знать – уметь – владеть» и перечень дисциплин в основной образовательной программе с составом компетенций по различным образовательным уровням при разработке ФГОС по разным направлениям подготовки?

Произойдет ли существенная перестройка содержания и методов обучения с ориентацией на компетентностную модель подготовки специалистов? Сумеют ли вузы и структуры, занимающиеся государственной аккредитацией, создать адекватные компетентностному подходы системы контроля и оценки качества подготовки выпускников, обладающие высокой прогностичностью? Ответов на эти и многие другие вопросы пока не существует, их даст только многолетняя практика внедрения компетентностного подхода в отечественное образование.

В целом можно сказать, что процесс совершенствования перечней компетенций и дисциплин по различным профилям подготовки специалистов должен носить растянутый во времени характер и основываться не только на мнениях экспертов из числа профессорско-преподавательского состава вузов или работодателей, но и на опыте преподавания, анализе тенденций изменения качества образования.

Однако уже сейчас понятно, что введение компетентностного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем. Согласно существующему законодательству, оценка качества подготовки выпускников происходит в процессе аттестации, требующей репрезентативного отображения требований ФГОС в содержании аттестационных оценочных средств. Но теперь в ходе аттестации придется оценивать не привычные знания, умения и навыки, а уровень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций.

В этих условиях вузы и структуры, занимающиеся комплексной проверкой деятельности учебных заведений, не смогут ограничиться существующими и ставшими уже привычными заданиями по отдельным предметам с выбором ответов, поскольку компетенции не являются некоторым набором предметных знаний, умений и навыков. Необходимы будут новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющие измерять уровень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик качества подготовки выпускников вузов, которые не должны сводиться к простой сумме предметных знаний и умений.

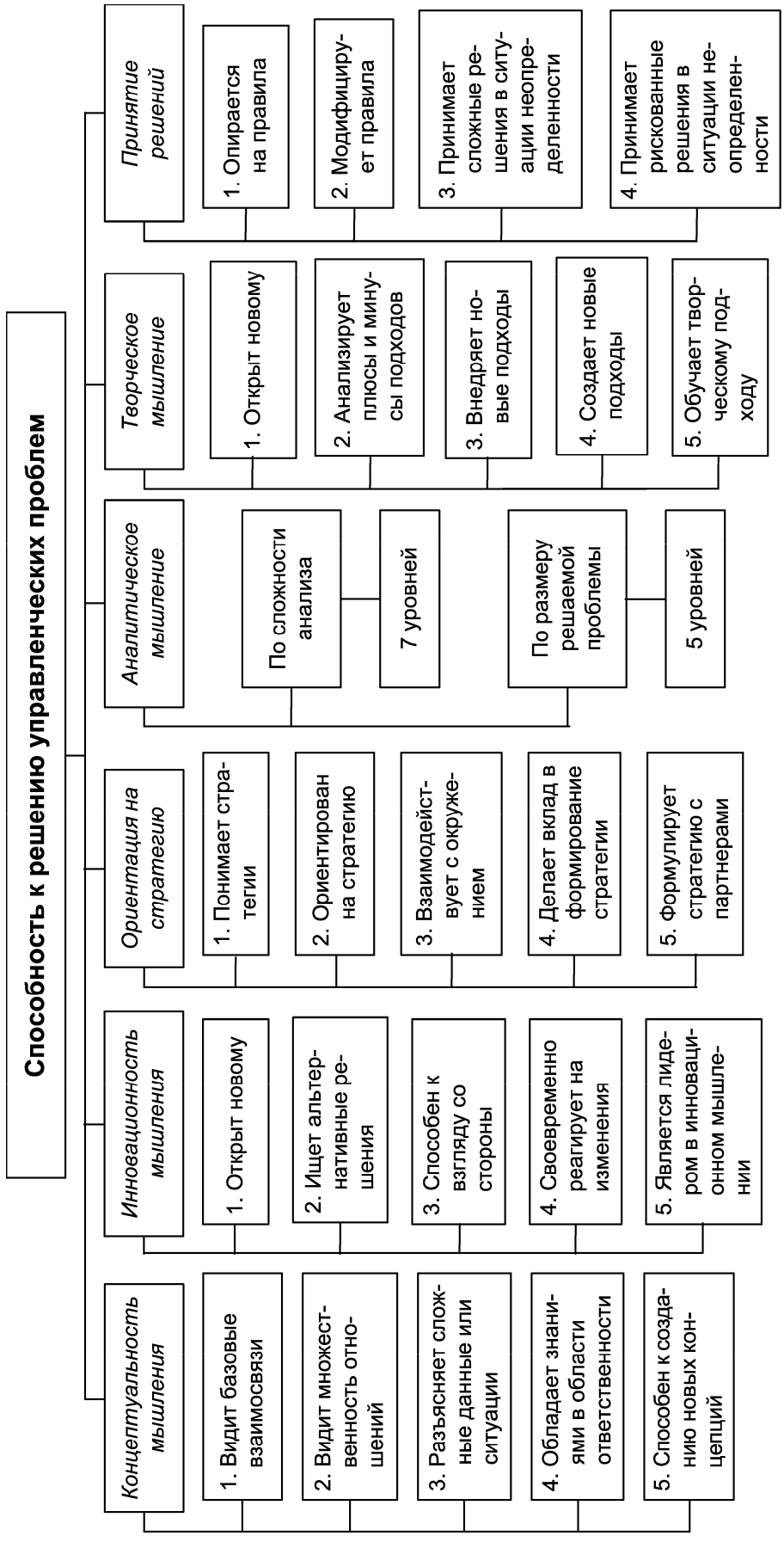

Рис. 11. Пример структурирования компетенции для менеджера высшего звена, характеризующей его способность к решению управленческих проблем

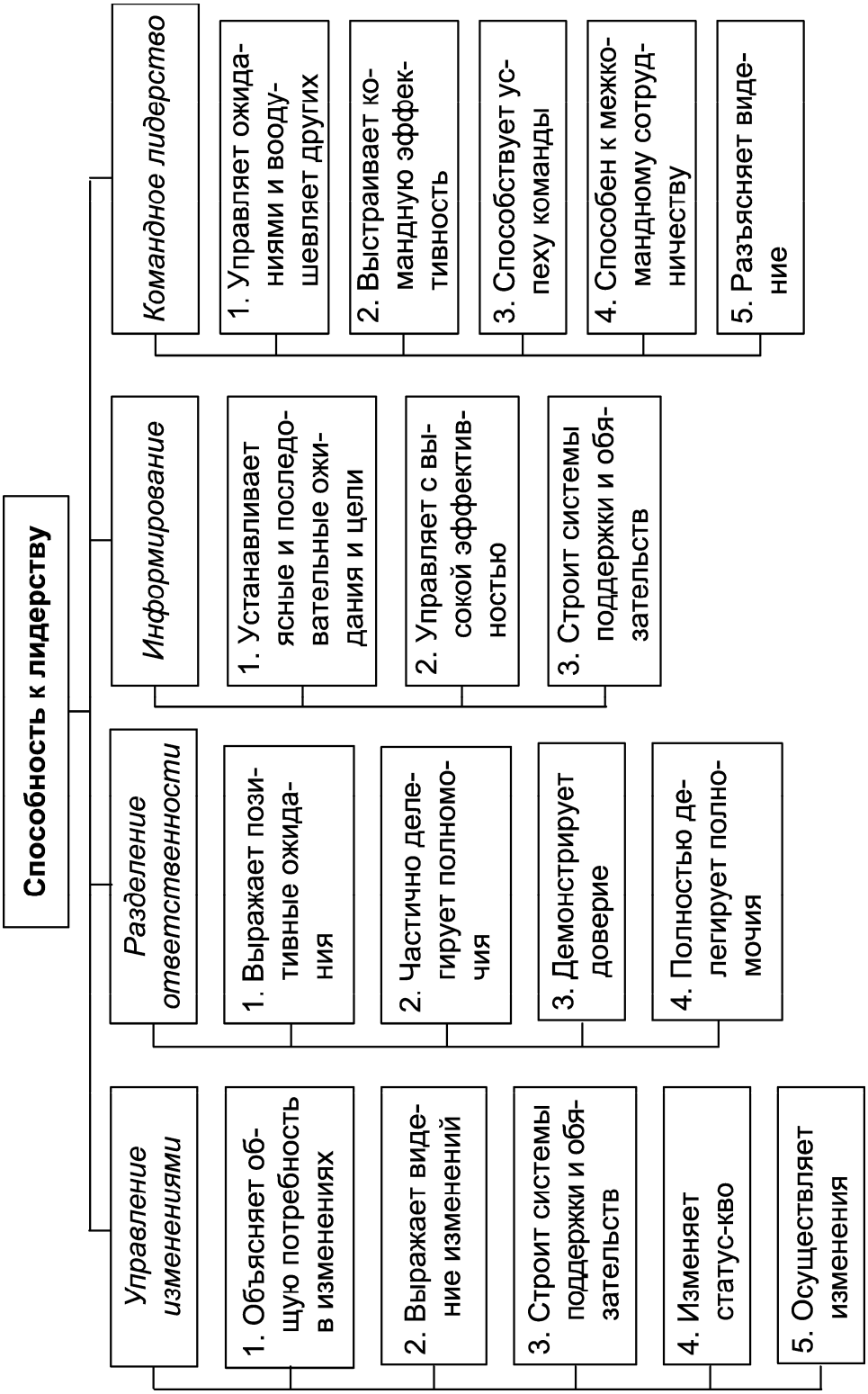

Рис. 12. Пример структурирования компетенции менеджера, характеризующей его способность к лидерству

Так как в рамках компетентностного подхода результаты образования признаются значимыми после окончания обучения, то необходимы будут аттестационные тесты с высокой валидностью, указывающей меру вероятности прогноза успешности дальнейшей профессиональной деятельности выпускников вузов, оцениваемой путем корреляции результатов по тестам с оценками качества профессиональной деятельности выпускников, собранными на протяжении первых двух-трех лет работы. Не стоит полагать, что разработка таких измерителей – забота профессионалов. Для реализации компетентностного подхода каждому вузу придется перестраивать свою систему контроля на основе введения компетентностно-ориентированных заданий в учебный процесс.

Проблема структурирования компетенций и создания измерителей для аттестации усугубляется теми дополнительными трудностями, которые возникают при попытках оценивания компетенций.

Во-первых, компетенции многофункциональны и надпредметны, поэтому при аттестации понадобятся комплексные измерители, требующие включения различных оценочных средств, использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции аттестационных баллов по различным количественным и качественным шкалам.

Во-вторых, уровень освоения компетенций во многом предопределен доминантой способностей обучаемых, что приводит к необходимости использования в процессе аттестации отдельных психодиагностических методик, не предусмотренных в нашей стране нормативными документами. О такой необходимости свидетельствует опыт многих зарубежных стран, где психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании.

В-третьих, при интерпретации оценок уровня освоения компетенций придется принимать во внимание, что формирование компетенций является производной многих факторов: содержания образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения, стиля взаимодействия со студентами, качества системы контроля в вузе, вовлеченности студентов в образовательный процесс, общего «образовательного климата» вуза, характера практик и стажировок и т. п.

Интересно проанализировать опыт стран, отказавшихся от традиционной информационно-знаниевой модели подготовки выпускников и идущих по пути внедрения компетентностного подхода в образование уже на протяжении 8–10 лет. В частности, можно рассмотреть схему разработки компетентностно-ориентированных экзаменов в Нидерландах. В число участников работ по созданию такого экзамена входят конструкторы теста, группа разработчиков заданий, когнитивная лаборатория, которая специально создается для реализации компетентностно-ориентированных экзаменов, экспертная группа из числа преподавателей, не участвовавших в разработке экзамена, и внешняя контролирующая группа из числа работодателей и представителей академического сообщества.

Программа экзамена включает описание группы экзаменуемых, название дисциплины и уровень контроля, перечень проверяемых компетенций, каждая из которых развернута в совокупности операционализированных, т. е. конкретизированных для измерения, признаков, совокупности проверяемых знаний, умений и навыков. Оцениваемые результаты обучения, планируемые в модели экзамена, ориентированы на компетенции, относящиеся к образовательной области, личностной, трудовой и научной сфере, с обязательными ограничениями по процентному представлению каждой из этих сфер в итоговом тесте и по минимальному / максимальному числу заданий для каждой компетенции. Каждая из сфер обычно разворачивается в наборе, содержащем несколько (2–3, но не более 4) компетенций. И даже такие ограничения приводят к довольно длинным (до 80–100 заданий) тестам, для которых строится несколько шкал в каждой из перечисленных сфер (существует специальный термин – «длина теста»).

Полезно обратиться к опыту создания когнитивных лабораторий, которые в наших вузах отсутствуют, а в Нидерландах считаются необходимыми в учебных заведениях при переходе на компетентностную модель в образовании. В их состав рекомендуется включать педагогов, психологов и методистов, которые проводят аудиозапись и анализ реального хода выполнения студентами компетентностных заданий, разрабатывают оптимальные оценочные шкалы по отдельным заданиям, интерпретируют результаты текущего тестирования, а главное – проводят мониторинг

прироста индивидуальных достижений по отдельным компетенциям на протяжении всего периода обучения каждого студента.

Итогом ежегодной деятельности такой лаборатории также является уточнение состава измерителей для каждой компетенции и наполнение банка компетентностных заданий вуза. Опыт учебных заведений Нидерландов свидетельствует о том, что работа такой лаборатории в условиях системы контроля, ориентированной на компетентностную модель подготовки специалистов, приводит к позитивным тенденциям в динамике качества образования.

В целом анализ зарубежного опыта ряда стран (США, Канады, Нидерландов, Австралии, Финляндии и др.) по внедрению компетентностного подхода позволил выявить следующие типичные тенденции:

- преимущественная опора на динамическую трактовку качества результатов образования;
- стремление к максимально возможной операционализации и конкретизации компетенций;
- минимизация перечня компетенций;
- создание специальных структур и систем мониторинга для реализации компетентностного подхода;
- широкое использование многомерных педагогических измерений в условиях сочетания оценок, полученных на количественном и качественном уровнях измерения.

Не отказываясь от целевой парадигмы введения ФГОС в соответствии с нормативной документацией по аттестации, но обращаясь вместе с тем к преимуществам динамического подхода, можно выделить ряд основных обобщенных направлений анализа качества процесса и результатов образования, предполагающих оценивание:

- уровня инновационности процесса образования и его связи с наукой;
- степени соответствия содержания образования требованиям профессионального сообщества и интересам личности обучающегося;
- уровня реализации вузом задач высшего образования;
- уровня учебных достижений в терминах компетентностного подхода и корреспондирующей с ним совокупности знаний, умений, навыков.

Если сосредоточиться на процессе обучения, то динамический анализ качества можно вести на разных уровнях.

Первый уровень – планирование обучения, когда определенные представления о планируемом качестве подготовки закладываются в образовательные программы по каждой дисциплине. Второй уровень – этап реализации образовательных программ в учебном процессе, на котором качество подготовки обучаемого приходится рассматривать в сочетании с целым спектром факторов, определяемых личностными особенностями усвоения, качеством преподавания и организации учебного процесса. Третий уровень – анализ качества подготовки, обычно проводимый с позиций оценки результатов осуществленного учебного процесса.

В целом можно сделать вывод о том, что эффективность работы по анализу динамики изменения качества образования, в том числе и профессионально-педагогического, во многом зависит от того, насколько правильно структурирована совокупность компетенций, насколько она поддается операционализации, представляется в виде некоей системы показателей, поддающихся измерению либо экспертному оцениванию. Уже сейчас, на этапе перехода к новым стандартам, следует отказаться от прежнего эклектического подхода к оцениванию качества результатов обучения в аттестации и разработать системный подход к формированию содержания измерителей, выбору их видов и форм заданий, построению стандартизованных шкал и интерпретации результатов аттестации в условиях их высокой надежности, валидности и сопоставимости.

Ядро такого системного подхода должна составлять методология педагогических измерений, к ведущим принципам которой следует отнести:

- сочетание количественных и качественных уровней измерения, характерное для бипарадигмальной методологии;
- привлечение психодиагностических методик и специальной теории для измерения изменений качества результатов образования;
- учет совокупности факторов, оказывающих влияние на формирование компетенций, анализ их методами линейного иерархического моделирования;

• обеспечение высокой надежности (объективности) результатов измерений (максимизация дисперсии наблюдаемых результатов измерения, минимизация дисперсии ошибочных компонентов, систематический контроль внешней дисперсии, привнесенной посторонними факторами, внешними по отношению к измеряемым переменным, но оказывающим на них значимое неустранимое влияние);

• обеспечение высокой конструктной, содержательной и прогностической валидности результатов измерений;

• применение методов анализа размерности пространства измерений и использование методов многомерного шкалирования;

• применение лонгитюдных (проводимых с учетом фактора времени) измерений в аттестационных процессах, переход к режиму мониторинга качества результатов образования;

• применение различных измерителей (тесты учебных достижений, тесты практических умений, кейсы, портфолио, психологические тесты);

• использование факторного, дисперсионного анализа и мета-анализа для изучения данных о качестве подготовки студентов;

• сочетание внешних и внутренних экспертиз при аттестации.

Для реализации этих принципов в аттестации необходим ряд подготовительных работ, в число которых входят:

1) создание общей концептуальной базы аттестации;

2) разработка профессиограмм для различных направлений подготовки;

3) структурирование и операционализация компетенций (перевод в плоскость измерений);

4) концептуальный выбор размерности измерений;

5) определение дизайна измерений (схемы сочетания измерителей, обеспечивающих построение количественных и качественных шкал);

6) формирование репрезентативных выборок студентов или выпускников для апробации измерителей;

7) разработка первой версии инструментария (предметно-ориентированных тестов, компетентностных тестов, портфолио, кейс-измерителей, анкет и т. д.);

8) апробация, оценивание размерности пространства измерений и определение числа шкал;

9) получение экспертных (внутренних и внешних) и статистических оценок качества инструментария;

10) анкетирование работодателей;

11) коррекция инструментария;

12) проведение измерений;

13) сбор и обработка данных;

14) взвешивание;

15) шкалирование;

16) интеграция данных по различным шкалам;

17) интерпретация результатов оценочного процесса.

Только выполнение всех этих этапов позволит в полной мере реализовать компетентностный подход в профессионально-педагогическом образовании.

5.5. Показатели качества образования

Критерии выбора и структурирования совокупности показателей качества могут быть самыми разными. За основу при выделении такой совокупности иногда принимают модели системы образования, структурированные цели образовательной системы, критерии ее эффективного функционирования, актуальные проблемы управления и т. д. Вне зависимости от оснований по выбору совокупность показателей должна быть:

- адекватной трактовкам качества образования, принятым педагогическим сообществом страны;
- репрезентативной, обладающей достаточной полнотой;
- операционализируемой на количественном или качественном уровне измерения;
- признанной пользователями и полезной на различных уровнях управления;
- пригодной для сбора информации об образовательной деятельности по нужным в управлении направлениям;
- нацеленной на ту информацию, которая обладает прогностическими возможностями и является значимой на протяжении нескольких лет;
- надежной, простой, экономически целесообразной.

Для характеристики качества образования можно выделить обобщенные группы показателей, которые охватывают:

1) данные по образовательным системам;

2) характеристики качества учебного процесса;

3) характеристики качества результатов обучения;

4) данные об интенсивности научной и инновационной деятельности в вузе;

5) объемы вложений в образование;

6) данные по эффективности управленческой деятельности в образовании.

К показателям первой группы относятся характеристики качества содержания образования; структуры и содержание образовательных программ; формы организации учебного процесса; реализация целей обучения и воспитания; сбалансированность образовательной системы, ее стабильность, способность к адаптации при взаимодействии с внешней средой; применяемые педагогические технологии; системы подготовки и переподготовки педагогических кадров; работы по повышению мотивации учебной и профессиональной деятельности педагогов и др.

Показатели второй группы включают характеристики доступности и индивидуализации обучения; организации образовательного процесса (назначения, принципов, методов, планирования, средств и методов контроля процесса и результата обучения); гуманистической и культурно-познавательной направленности образовательного процесса; стандартизации и вариативности учебных программ, соотношения традиционных и инновационных технологий обучения и контроля; способов организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время и др.

Третью группу составляют показатели, построенные на результатах оценивания качества учебных достижений и требующие для корректной интерпретации развернутой дополнительной информации о демографической и социально-экономической обстановке в районе расположения вуза, качественного состава студентов; образования родителей, условий и атмосферы преподавания; данных рубежного контроля, сведений о дальнейшей судьбе выпускников и т. д.

Среди дополнительных факторов, учет которых необходим при анализе качества результатов образования, принято выделять показатели, не изменяющиеся со временем (географическое положение вуза, столичный вуз или периферийный, социально-экономическое окружение образовательного учреждения и др.), и показатели, подверженные изменениям по мере протекания образовательного процесса (программы обучения, учебники, система домашних заданий, система контроля качества подготовленности, профессорско-преподавательский состав, формы и методы дополнительного образования и др.). К ним можно отнести индекс развития человеческого потенциала в регионе (процент грамотного взрослого населения, число обязательных лет обучения в школе основной доли взрослого населения, число людей с высшим образованием на 1000 чел.), обобщенную характеристику экономической динамики в регионе, характеристику криминогенной обстановки в районе расположения вуза и др.

К четвертой группе относятся показатели интенсивности инновационной деятельности отдельных преподавателей и вуза в целом. При анализе показателей четвертой группы необходимо принимать во внимание последствия инновационной деятельности, которые могут иметь как позитивный, так и негативный характер. При оценивании последствий важно учесть временной фактор, поскольку многие тенденции могут проявляться в разной степени только с течением времени.

В пятую группу включают показатели, отражающие информацию о финансировании образования, его кадровом, информационном, материально-техническом (учебные помещения, лаборатории, оборудование, расходные материалы) и методическом (учебная литература, наглядные пособия, макеты, тренажеры и т. д.) обеспечении.

Шестую группу составляют характеристики эффективности управленческой деятельности, которая осуществляется как путем прямого административного вмешательства, так и в режиме всеобщей вовлеченности педагогического коллектива вуза и студентов в процесс управления качеством образования.

Таким образом, при оценке качества образования в рамках системного подхода приходится учитывать совокупность самых разных показателей. Для принятия обоснованного решения о достижении либо недостижении определенного качества необходимо по каждому

показателю выбрать некоторый критерий или набор критериев, характерный для уровневого подхода к оценке качества результатов образования. Выбор критериев проводится экспертным путем на основе соглашений, и он должен быть четко ориентирован на задачи управления качеством образования.

Для снижения субъективизма при оценке качества образования очевидна важность использования тех показателей, которые допускают трансформацию в количественные критерии и нормы. Значит ли это, что количественные показатели должны занимать приоритетное место при оценке качества образования? Ответ на этот вопрос неоднозначен. Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что неосторожное введение количественных критериев и чрезмерное увлечение ими могут привести к неверным представлениям о наличии или отсутствии качества и к ошибочным управленческим решениям.

Типичный пример, подтверждающий высказанное суждение, – практика эксперимента по введению ЕГЭ, где, ориентируясь только на процент «двоечников», можно снизить критериальный балл при установлении границы между «двойкой» и «тройкой» и минимизировать тем самым число неуспевающих в большинстве регионов, не принимая во внимание требования к базовой подготовке выпускников. Такая минимизация создаст иллюзию высокого качества учебных достижений выпускников школ, которая не выдержит никакой критики при содержательной интерпретации подготовленности тех, кто получил удовлетворительные оценки.

Столь же проблематично в некачественной интерпретации выглядит вопрос о том, к чему приведет количественный прирост критериального балла для отсева неуспевающих за счет его повышения на 10–20 %. Будет ли количественный прирост уровня минимальной подготовленности свидетельствовать о возросшем качестве подготовки аттестованных выпускников или речь идет о простом увеличении объема усвоенных знаний?

Таким образом, несмотря на необходимость и важность количественных показателей при оценивании качества образования, абсолютизировать их, превращая в критерии, без развернутой интерпретации и учета дополнительных факторов недопустимо. Если количествен-

ные показатели не подвергаются такой интерпретации, то они являются просто статистическими данными.

Желательно, чтобы информация по показателям качества имела восходящий характер, непрерывно передавалась с более низких уровней на более высокие и постоянно агрегировалась на каждом последующем уровне управления. Тогда процесс управления качеством учебных достижений приобретет характер систематического отслеживания изменений в образовательных достижениях учебных заведений, муниципальных округов и регионов вместо выборочного оценивания учебных достижений в определенные периоды времени. Свойство непрерывности информации повышает обоснованность управленческих решений и эффективность управления качеством образования.

Выделенные обобщения группы показателей можно использовать для характеристики качества профессионально-педагогического образования.

Таким образом, совершенствование профессионально-педагогического образования как одного из видов российского профессионального образования происходит в соответствии с такими тенденциями, как реформирование, охватывающее уровни профессионально-педагогического образования – бакалавриат и магистратуру по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», систематический анализ изменения качества профессионально-педагогического образования, предполагающий повышение уровня ориентации результатов образования на требования работодателей, прозрачность процедур аттестации и аккредитации в условиях сопоставимости результатов профессионально-педагогического образования.

Глава 6
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Система средств оценки качества подготовки педагогов профессионального обучения в контексте модернизации высшего профессионального образования в Российской Федерации

Организация социального диалога высшей школы с рынком труда, создание единого образовательного пространства в Европе и проводимая в русле этого процесса реформа ВПО в России ставят перед академическим сообществом, работодателями и всеми заинтересованными в улучшении отечественной образовательной модели лицами ряд серьезных задач. К наиболее важным из них можно отнести:

• ориентацию педагогического процесса на результаты образования, т. е. формирование компетенций выпускника с тем, чтобы по окончании вуза он был востребованным на рынке труда;

• изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУН) – характеристика приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности);

• непрерывный и многоаспектный контроль над процессом обучения – создание методологии и методик оценки качества образования.

Решить данные задачи в совокупности призваны новая нормативно-правовая база российского образования (принятие соответствующих поправок к Закону «Об образовании» и Закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») и новое методическое обеспечение учебного процесса. В последнем главную роль играют разработанные Федеральные государственные образовательные стандар-

ты, ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации образовательного процесса, на компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения вузовских основных образовательных программ.

Новые требования к результатам освоения вузовских основных образовательных программ (результатам образования) инициируют совершенствование содержания подготовки, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности (преподавания/обучения) и форм контроля за ее осуществлением (мониторинг качества обучения), в который помимо прочего входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций. В данной главе преимущественно рассматриваются оценочные средства, создание которых необходимо для успешной реализации ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Многокомпонентные системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ ВППО в России, должны решать следующие задачи:

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и владений, определенных в ФГОС ВППО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;
- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) достижением целей реализации данной ООП, определенных в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций выпускников;
- достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечивает беспрепятственное признание квалификаций выпускников работодателями, а также зарубежными образовательными системами.

Необходимость разработки новых систем оценки качества обусловлена следующими причинами. Как указывается во многих совре-

менных методических трудах, традиционные программы высшего профессионального образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего профессионального образования на ЗУНы. Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые в основном проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных дисциплин.

Освоение ЗУНов при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных дисциплин, – это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании студентов они не образуют интегративной целостности: выпускник с трудом соотносит между собой сведения даже из непосредственно связанных между собой областей науки. Обилие фактов, цифр, классификаций и т. п., не будучи структурированным, рождает в сознании выпускников настоящий хаос. И лишь постепенно в профессиональной деятельности ненужные сведения забываются, а необходимые выстраиваются в конкретные алгоритмы и поведенческие схемы.

В любом случае даже с помощью хорошо усвоенных лучшими студентами знаний и умений по отдельным учебным дисциплинам в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и владений в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые и обозначаются как компетенции.

Иными словами, в понятие компетенции в качестве составных частей входят знания, умения и владения, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т. п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т. п.) и опыт профессиональной деятельности (и ши-

ре – творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют такие поведенческие модели, освоив которые выпускник способен самостоятельно ориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи, а в идеале и ставить новые.

Ясно, что для формирования не просто ЗУНов, но именно компетенций традиционный предметный подход пригоден далеко не всегда. К нему необходимо добавить поведенческий и деятельностный компоненты. Таким образом, строго предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения ООП. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания.

Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной.

Важно понять, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента. Предметно-деятельностный подход позволяет преодолеть эту сложность. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

В табл. 14 приводится модель предметно-деятельностной структуры образования, которая может быть положена в основу формирования оценочных средств контроля качества усвоения компетенций выпускниками [173].

Диагностические средства, проектируемые для контроля качества формирования компетенций, должны не только отвечать требова-

нию структурированности включенного в них учебного материала, но и обеспечивать его связность или интегративность. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, владениями и т. п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности.

Таблица 14

Модель предметно-деятельностной структуры образования

Модули (дисциплины) и иные формы учебной деятельности	Формируемые компетенции				
	$К_1$	$К_2$	$К_3$	…	$К_z$
$Д_1$	$С_{1.1}$	–	$С_{3.1}$	–	$С_{z.1}$
$Д_2$	$С_{1.2}$	$С_{2.2}$	–	–	–
$Д_3$	–	$С_{3.2}$	$С_{3.3}$	–	–
…	…	–	–	–	…
$Д_n$	$С_{n.1}$	–	–	–	$С_{n.z}$
Практики	$С_{п.1}$	$С_{п.2}$	$С_{п.3}$	–	–
Научно-исследовательская деятельность	$С_{н.1}$	–	–	–	$С_{н.z}$
Образовательно-проектировочная деятельность	$С_{пр.1}$	$С_{пр.2}$	–	–	–

* $К_1$, …, $К_z$ – компетенции, Д – дисциплины, $С_{ij}$ – содержание i-й компетенции, осваиваемое при изучении j-й дисциплины или при включении в другие формы учебной и практической деятельности.

Кроме того, необходимо принимать во внимание следующие дополнительные факторы:

1. Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетен-

ции. При этом компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, т. е. динамичная совокупность знаний, умений, владений, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

2. Компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и, в значительной степени, самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями; соответственно, данные параметры также должны проходить процедуру оценки.

3. При проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку готовности к творческой профессионально-педагогической деятельности, необходимой при подготовке выпускника, способного вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, подразумевающего перенос знаний, комбинаций, преобразование способов деятельности и выполнение других творческих процедур (подробнее об этом будет сказано в п. 7.5. «Инновационные оценочные средства»).

4. В соответствии с вышесказанным должно обеспечиваться максимальное приближение системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессионально-педагогической практики, для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т. п.

5. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться оценки групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследователь-

ских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и т. п.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей профессионально-педагогической деятельности.

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами педагогического процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

Согласно макету Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, утвержденному Минобрнауки России 22.12.07 г., и иным разрабатываемым в настоящее время нормативным документам, связанным с проведением модернизации ВПО в России, предполагается следующая процедура создания средств оценки и контроля качества образования:

1. На основе указанного макета Министерством образования и науки России утверждены ФГОС по направлению подготовки ВППО «Профессиональное обучение (по отраслям)».

2. На основе утвержденных ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию и иными компетентными организациями разрабатываются ПООП, учитывающие различные профили подготовки; в их состав входят характеристики целей обучения, видов и задач профессиональной деятельности выпускников, приобретаемых ими компетенций, структуры, содержания и условий реализации программ, а также рекомендации по разработке соответствующих форм контроля и фондов оценочных средств.

3. На основе ПООП высшие учебные заведения с учетом собственных научно-педагогических традиций и потребностей рынка труда само-

стоятельно разрабатывают вузовские основные образовательные программы по различным профилям, входящим в направление подготовки.

Составным элементом данных ООП становятся пакеты оценочных средств. Согласно п. 4.1.2 ФГОС для аттестации студентов и выпускников на определение уровня их персональных достижений исходя из поэтапных или конечных требований соответствующей ООП создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом, затем проходят экспертизу в УМО по ППО [227]. Высшим учебным заведением определяются также требования к содержанию, объему и структуре выпускных испытаний – государственного экзамена и выпускной квалификационной работы (ВКР) с учетом действующего Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений. Предполагается, что создаваемые фонды оценочных средств (ФОС) должны проходить многокомпонентную экспертизу, которую осуществляют:

- вуз;
- УМО вузов (научно-методический совет (НМС)) по направлению;
- представители работодателей и профессиональных сообществ;
- Рособрнадзор.

Экспертиза фондов оценочных средств (ФОС) осуществляется на предмет выявления соответствия:

1) фондов оценочных средств – структуре требований ФГОС;

2) ФОС – образовательной программе по направлению и профилю подготовки;

3) результатов обучения – задачам профессиональной деятельности.

Фонды оценочных средств должны быть полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО и ПООП ВПО и призваны обеспечивать решение оценочной задачи определения соответствия общекультурных и профессиональных компетенций выпускника этим требованиям.

Анализ ФГОС ВППО по направлению подготовки и ПООП позволяет сделать вывод о том, что оптимальный путь формирования

систем оценки качества подготовки студентов и выпускников в условиях модернизации ВПО заключается в сочетании традиционного подхода, выработанного при реализации ГОС ВПО 1-го и 2-го поколений, и нового подхода, который в настоящее время создается с опорой на экспериментальные методики ведущих отечественных педагогов и современный зарубежный опыт. В процессе оценки будущих студентов и выпускников необходимо использовать как традиционные, так и инновационные типы, виды и формы контроля. При этом традиционные средства должны быть переосмыслены в русле компетентностного подхода, а инновационные средства постепенно выведены из стадии эксперимента и адаптированы для повсеместного применения в отечественной вузовской практике.

Традиционные типы контроля, как было сказано выше, ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества ЗУНов, приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин и практик. Они по-прежнему могут успешно применяться в основном для текущей и промежуточной аттестации, однако при их использовании следует сделать акцент не только на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, но и на том, как эти знания и умения встраиваются в интегративную систему формируемой компетенции (компетенций).

Из традиционных типов контроля к новой компетентностной образовательной модели наиболее адаптивна, как мы уже отметили, итоговая государственная аттестация (ИГА), включающая государственный экзамен и подготовку и защиту ВКР. Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании курсовой работы, учебных, педагогических, производственных и других практик и научно-исследовательской работы студента (НИРС). Однако наряду с этим компетентностная модель обучения предполагает внедрение совершенно новых форм контроля как на этапе итоговой аттестации, так и при осуществлении текущей, промежуточной и рубежной аттестаций. Важнейшими условиями успешной реализации перечисленных форм контроля являются их комплексность и функциональность, предполагающие связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности и социальной активности вы-

пускника. Новое понимание традиционных и образцы инновационных оценочных средств представлены в п. 6.5.

Таким образом, в рамках проектирования оценочных средств для определения качества подготовки выпускников направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» на базе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионально-педагогического образования, созданных в компетентностном формате, можно выделить следующие основные направления инновационных работ для вузов, осуществляющих подготовку выпускников по этому направлению:

1) создание методологии разработки и процедур внедрения современной системы средств и технологий для текущей и промежуточной (рубежной) аттестации студентов направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» как элемента вузовской системы мониторинга качества профессионально-педагогического образования;

2) совершенствование и модернизация системы итоговой государственной аттестации выпускников направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» (оценочные средства и технологии для контроля качества компетенций педагога профессионального обучения).

6.2. Проектирование оценочных средств. Структурные матрицы формирования и оценки общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения

Основой проектирования оценочных средств образовательными учреждениями системы ППО могут служить:

1. Структурные матрицы формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки.

2. Структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного и рубежного контроля, а также итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с примерным учебным планом ПООП по направлению и профилю подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

3. Структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного, рубежного контроля и итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с учебным планом вуза по направлению и профилю подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Структурные матрицы составляются отдельно для каждой из ООП подготовки бакалавров, магистров по данному направлению.

Структурные матрицы, соответствующие примерным учебным планам ПООП ВПО по направлению подготовки для бакалавров, магистров, разрабатываются УМО. Они предназначены для контролирующих органов и вузов, осуществляющих подготовку по данному направлению.

На основе этих матриц вуз может сформировать собственные структурные матрицы оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии со своими учебными планами.

Значение макетов структурных матриц формирования компетенций бакалавров и магистров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки (табл. 15, 16) заключается в том, что они дают возможность наглядно представить предметное поле каждой компетенции, приведенной в ФГОС ВПО.

Эта информация задает требования к содержанию и возможной структуре оценочных средств для контроля компетенций выпускников, разработанных УМО по направлению подготовки. Данная матрица может служить основой для аттестации, аккредитации ООП ВПО (бакалавры и магистры) по данному направлению.

Макет структурной матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного, рубежного и итогового контроля компетенций бакалавров в соответствии с примерным учебным планом ПООП ВПО по направлению подготовки (табл. 17) дает возможность, с одной стороны, сопоставить отдельные элементы каждой компетенции выпускника с формирующими ее элементами ПООП и, с другой стороны, показать совокупность оценочных средств на каждом этапе аттестации – от текущего контроля до итоговой государственной аттестации.

В приводимых ниже таблицах даются рекомендации по применению конкретных форм оценочных средств как при освоении отдельных дисциплин и модулей ПООП, так и при освоении ПООП в целом.

Таблица 15

Матрица формирования общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки

Индекс	Учебные циклы ООП	Б.1 ГСЭ		Б.2 МЕН		Б.3 Профессиональный		Б.4 Физкультура	Б.5 Практики / НИР				Б.6 ИГА
		Б. Ч.	В. Ч.	Б. Ч.	В. Ч.	Б. Ч.	В. Ч.						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ОК	*Общекультурные компетенции*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ОК1	Осознание культурных ценностей, понимание роли культуры в жизнедеятельности человека	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ОК16	Способность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ОК23	Способность самостоятельно работать на компьютере	–	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–

Продолжение табл. 15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ОК20	Способность осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке и осознание необходимости овладения вторым языком	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ОК12	Владение правовыми и нравственными нормами экологического поведения	–	+	–	–	+	+	–	+	+	+	+	+
ОК6	Готовность к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактор гармонизации личностных и межличностных отношений	+	+	–	+	–	+	–	–	+	+	–	–
ПК	*Профессиональные компетенции*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ПК1	Способность выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения	+	–	–	–	+	+	–	–	+	+	+	+

Окончание табл. 15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов)												
ПСК-1	Способность использовать специализированные знания для освоения профильных дисциплин	–	–	–	–	–	+	–	–	+	+	–	+
ПСК-2	Способность использовать специализированные знания естественных наук для освоения дисциплин профилизаций	–	–	–	+	+	+	–	–	+	+	+	+

* Б – блок; ГСЭ – гуманитарный, социально-экономический блок дисциплин; МЕН – математический, естественно-научный блок дисциплин; Б. Ч. – базовая часть; В. Ч. – вариативная часть; ПСК – профильные специализированные компетенции.

Отличие макета структурной матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного, рубежного контроля и итоговой оценки компетенций бакалавров в соответствии с учебным планом вуза по направлению подготовки от предыдущего макета состоит в том, что в нем показаны конкретные дисциплины учебного плана вуза, индексированные в соответствии с европейскими нормами. Формы оценочных средств не обозначены, так как вуз вправе сам выбирать их, используя рекомендации УМО (табл. 18).

Таблица 16

Макет структурной матрицы формирования общекультурных и профессиональных компетенций магистров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»*

Индекс	Учебные циклы ООП	М.1 ГСЭ		М.2 МЕН		М.3 Профессиональный		М.4 Практики/ НИР	М.5 ИГА	
		Б. Ч.	В. Ч.	Б. Ч.	В. Ч.	Б. Ч.	В. Ч.		ГЭ	ВКР
ОК	*Общекультурные компетенции*									
ОК1		+	+	+	+					
ОК2			+	+	+	+	+	+		
ОК5		+		+	+	+		+	+	+
ПК	*Профессиональные компетенции*									
ПСК	*Углубленные профессиональные компетенции*									
ПК1				+	+	+	+	+		+
ПК2			+		+	+	+	+		+

* М – модули; ГЭ – государственный экзамен.

Таблица 17

Макет структурной матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного, рубежного контроля и итоговой оценки компетенций бакалавров в соответствии с примерным учебным планом ПООП ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

| Индекс, компетенции | Циклы, модули примерного учебного плана бакалавра | | |

Окончание табл. 17

Рекомендуемые оценочные средства		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Виды аттестации	Формы оценочных средств																	
	Текущая (по дисциплине)	УО-1,2																	
		ПР-1,2																	
		ТС-1,2																	
	Промежуточная (по дисциплине)	УО-2																	
		ПР-2,3,4																	
	Рубежная (по модулю)	УО-3,4																	
		ПР-4,6																	
	ИГА	ГЭ																	
		ВКР																	

* УО – устный опрос; ПР – письменная работа; ТС – технические средства (контроля).

Таблица 18

Проект структурной матрицы формирования и оценки общекультурных компетенций выпускников по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Рекомендации преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
1	2	3	4	5	6	7
ОК-20 – способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке	Проверяется на вступительных испытаниях	Все дисциплины	Проводить письменные работы с развернутыми ответами и устный опрос. Учитывать в рейтинге	Доклады на семинарах; эссе по дисциплинам ГСЭ и профессиональным; диспуты; студенческие конференции	Входит в рейтинг	Защита квалификационной работы и устные развернутые ответы на госэкзамене
ОК-20 – знание второго языка	Иностранный язык	ГСЭ, СД, иностранный язык	Проводить занятия по деловому общению и составлению деловых писем. Ролевые игры на профессиональные и бытовые темы	Письменные и устные переводы специальной литературы, устная коммуникация, составление деловых писем	Рубежный контроль, зачеты, экзамен	Рефераты на иностранном языке

Окончание табл. 18

1	2	3	4	5	6	7
ОК-23 – способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки)	Информатика	МЕН	Обучить методам работы и предоставить компьютерное время; давать задания для самостоятельных действий	Работа с базами данных, литературой, информацией, численными данными экспериментов, построение моделей	Обработка и представление данных во всех отчетах по учебным дисциплинам, практикам, исследовательским работам	Подготовка презентаций средствами мультимедиа; владение современными методами классификации и обработки полученной информации
ПК-14 – готовность к участию в исследованиях проблем	Практикумы и семинарские занятия, курсовые и квалификационные работы	Дисциплины блоков ЕН, ПД, ПСД	На семинарах и практикумах обсуждать планирование экспериментов и использование баз данных для получения того или иного результата	Планирование экспериментов, исследовательских работ; выбор и обоснование методов исследования; выработка навыков обсуждения полученных результатов	Представление поэтапных планов НИР, обсуждение результатов, постановка и решение новых задач, возникающих в ходе НИР	Разделы квалификационной работы с обоснованием выбора методов исследования, собственные результаты и их обсуждение

* СД – специальные дисциплины.

Таким образом, представленные выше структурные матрицы оценочных средств могут быть полезны при формировании комплексных и ситуационных вопросов государственного экзамена, направленных на выявление качества компетенций, приобретенных выпускником по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)». Они дают возможность распределить предметное поле дисциплин и модулей ООП различного уровня в соответствии с содержанием каждой компетенции. При этом дискретность отдельных знаний, умений, владений, порождаемая несогласованностью изучения отдельных учебных дисциплин, устраняется в рамках матрицы комплексных оценочных средств. Это позволяет выпускнику продемонстрировать свою эрудицию, уровень общенаучной и профессиональной подготовки, а также приобретенные за время обучения социально-личностные качества.

Возможны и структурные матрицы несколько иного типа, наглядно демонстрирующие взаимосвязь между формированием компетенций выпускников, их оценкой, дисциплинами учебного плана и формами учебной работы, а также содержащие рекомендации преподавателю по использованию образовательных технологий и заполнению форм отчетности.

6.3. Традиционные типы, виды и формы контроля профессионально-педагогического образования в условиях модернизации высшего профессионального образования

Типы контроля

В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки оценка качества подготовки студентов и выпускников должна включать текущую, промежуточную и итоговую государственную аттестацию.

Текущий контроль представляет собой проверку усвоения учебного материала, регулярно осуществляемую на протяжении семестра. К достоинствам данного типа относится его систематичность, непосредственно коррелирующаяся с требованием постоянного и непре-

рывного мониторинга качества обучения, а также возможность балльно-рейтинговой оценки успеваемости студента. Минусом же являются фрагментарность и локальность проверки. Компетенцию целиком, а не отдельные ее элементы (знания, умения, владения) при подобном контроле проверить достаточно сложно.

Промежуточный контроль, как правило, осуществляется в конце семестра и может завершать изучение отдельной дисциплины или ее раздела (разделов). Подобный контроль помогает оценить более крупные совокупности знаний и умений, а в некоторых случаях – даже формирование определенных общекультурных и профессиональных компетенций или их частей.

Наконец, *итоговый контроль* служит для проверки результатов обучения в целом. Это своего рода «государственная приемка» выпускника при участии внешних экспертов, в том числе работодателей. Лишь она позволяет оценить совокупность приобретенных студентом общекультурных и профессиональных компетенций. Вот почему в данной работе итоговую аттестацию мы рассматриваем более подробно.

В специальной литературе анализируются несколько дополнительных типов контроля, которые также могут быть рекомендованы вузам при разработке основных образовательных программ, в частности:

- пропедевтический контроль;
- рубежный (модульный) контроль;
- контроль остаточных знаний (резидуальный контроль).

Пропедевтический контроль (гр. propaideuo – подготовительный), определяемый в традиционной дидактике как предварительный, а в практике обучения как «нулевой срез», направлен на получение оценки, констатирующей в количественном и качественном отношениях уровень начальных знаний студентов. Зафиксированный оценкой исходный уровень знаний студентов впоследствии позволяет определить «прирост» знаний, проанализировать динамику и эффективность процесса обучения.

При переходе на модульную систему организации учебного процесса очевидна необходимость введения так называемого *рубежного (модульного) контроля,* который является видом контроля, располагающимся, как и промежуточный, между текущим и итоговым контролем. Рубежный контроль осуществляется в конце модуля (в том чис-

ле изучения группы дисциплин) независимо от того, завершается в данном модуле та или иная конкретная дисциплина или продолжается дальше (в первом случае рубежный контроль будет совпадать с промежуточным). В определенной степени рубежный контроль представляет собой этап итоговой аттестации студента и позволяет проверить отдельные компетенции или совокупности взаимосвязанных компетенций.

Резидуальный (лат. residuum – остаток) контроль традиционно определяется в практике обучения как контроль остаточных знаний и рассматривается в двух аспектах: как завершающее звено в образовательном процессе на определенном этапе и как первое звено (пропедевтический контроль) для последующего этапа. Он направлен на выявление сохранившейся у студентов информации в определенной области научного знания по истечении определенного времени после изучения.

Виды и формы контроля

К видам контроля можно отнести:

1) устный опрос;

2) письменные работы;

3) контроль с помощью технических средств и информационных систем.

Данные виды контроля выделяются по способу выявления формируемых компетенций: в процессе беседы педагога и студента; в процессе создания и проверки письменных материалов; путем использования компьютерных программ, приборов, установок и т. п.

Каждый из видов контроля осуществляется с помощью определенных форм, которые могут быть как одинаковыми для нескольких видов контроля, так и специфическими. Соответственно и в рамках некоторых форм контроля могут сочетаться несколько его видов (например, экзамен по дисциплине может включать как устные, так и письменные испытания).

К формам контроля относятся:

- собеседование;
- коллоквиум;
- зачет;

• экзамен (по дисциплине, модулю, итоговый государственный экзамен);

• тест;

• контрольная работа;

• эссе и иные творческие работы;

• реферат;

• отчет (по практикам, научно-исследовательской работе студентов и т. п.);

• курсовая работа;

• выпускная квалификационная работа.

Устные формы контроля. Устный опрос (УО) может использоваться как вид контроля и метод оценивания формируемых компетенций (а также качества их формирования) в рамках самых разных форм контроля, таких как собеседование (УО-1), коллоквиум (УО-2), зачет (УО-3), экзамен по дисциплине, модулю (УО-4), итоговый государственный экзамен (УО-5).

Устный опрос позволяет оценить знания и кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные умения. УО обладает большими возможностями воспитательного воздействия педагога, так как при непосредственном контакте создаются условия для его неформального общения со студентом. Воспитательная функция УО имеет ряд важных аспектов: нравственный, дисциплинирующий (систематизация материала при ответе), дидактический (лучшее запоминание материала при интеллектуальной концентрации), эмоциональный (радость от успешного прохождения собеседования) и др. Обучающая функция УО состоит в выявлении деталей, которые по каким-то причинам оказались недостаточно осмысленными в ходе учебных занятий и при подготовке к зачету или экзамену. УО обладает также мотивирующей функцией: правильно организованные собеседование, коллоквиум, зачет и экзамен могут стимулировать учебную деятельность студента, его участие в научной работе.

Собеседование (УО-1) – специальная беседа педагога со студентом на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, которая рассчитана на выяснение объема знаний студента по определенному разделу, теме, проблеме и т. п. *Коллоквиум* (УО-2) (лат. colloquium – разговор,

беседа) может служить формой не только проверки, но и повышения уровня знаний студентов. На коллоквиумах обсуждаются отдельные части, разделы, темы, вопросы изучаемого курса, обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий, а также рефераты, проекты и иные работы обучающихся.

Зачет (УО-3) и *экзамен* (УО-4) представляют собой формы периодической отчетности студента, определяемые учебным планом подготовки по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)». Зачеты служат формой проверки качества выполнения студентами лабораторных работ, усвоения учебного материала на практических и семинарских занятиях, успешного прохождения производственной, педагогической и преддипломной практик и выполнения в процессе этих практик всех индивидуальных мероприятий в соответствии с утвержденной программой. Оценка, выставляемая за зачет, может быть как квалитативной (по шкале наименований «зачтено» / «не зачтено»), так и квантитативной (так называемой дифференцированный зачет с выставлением отметки по традиционной шкале «отлично», «хорошо» и т. д.).

Экзамен по дисциплине (модулю) служит для оценки работы студента в течение семестра (года, всего срока обучения и др.) и призван выявить уровень, прочность и систематичность полученных им теоретических и практических знаний, приобретения навыков самостоятельной работы, развития творческого мышления, умение синтезировать полученные знания и применять их в решении практических задач. По итогам экзамена, как правило, выставляется оценка: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Письменные формы контроля. Письменные работы (ПР) могут включать: тесты (ПР-1), контрольные работы (ПР-2), эссе (ПР-3), рефераты (ПР-4), курсовые работы (ПР-5), научно-учебные отчеты по практикам (ПР-6), отчеты по научно-исследовательской работе студентов (ПР-7).

Важнейшими достоинствами тестов и контрольных работ являются возможности:

- экономить время преподавателя (затраты времени в два-три раза меньше, чем при устном контроле);
- поставить всех студентов в одинаковые условия;
- разработать равноценные по трудности варианты вопросов;

• объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя;

• проверить обоснованность оценки;

• снизить субъективность оценки подготовки студента, обусловленную его индивидуальными особенностями.

Тест (ПР-1) является простейшей формой контроля, направленной на проверку владения терминологическим аппаратом, современными информационными технологиями и конкретными знаниями в области фундаментальных и отраслевых, специальных дисциплин.

Тест состоит из небольшого количества заданий (задач), может предоставлять возможность выбора из перечня ответов и занимает часть учебного занятия (10–30 мин). Правильные решения разбираются на том же или следующем занятии; частота тестирования определяется преподавателем.

Контрольная работа (ПР-2) является более сложной формой проверки; она может применяться для оценки знаний по базовым и вариативным дисциплинам ГСЭ, ЕН и профессионального циклов. Контрольная работа, как правило, состоит из небольшого количества вопросов, задач или заданий, требующих поиска обоснованного ответа. Контрольная работа может занимать часть или полное учебное занятие с разбором правильных решений на следующем занятии. Рекомендуемая частота проведения – не менее одной работы при каждой текущей и промежуточной аттестации.

Эссе (ПР-3) – одна из форм письменных работ, наиболее эффективная при освоении базовых и вариативных дисциплин циклов учебного плана ООП по направлению подготовки. Роль этой формы контроля особенно важна при формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, освоении базовых методов соответствующих наук. Эссе – небольшая по объему самостоятельная письменная работа на тему, предложенную педагогом соответствующей дисциплины.

Цель эссе состоит в развитии самостоятельного творческого мышления и умения письменно излагать собственные умозаключения. Эссе должно содержать четкое описание сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой про-

блемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме (рекомендуемый объем эссе – 10 тыс. знаков).

В зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ собранных студентом конкретных данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации, подробный разбор предложенной преподавателем проблемы с развернутыми пояснениями и анализом примеров, иллюстрирующих изучаемую проблему, и т. д. Требования к эссе могут трансформироваться в зависимости от конкретной дисциплины, однако качество работы должно оцениваться по следующим критериям: самостоятельность выполнения, способность аргументировать положения и выводы, обоснованность, четкость, лаконичность, оригинальность постановки проблемы, уровень освоения темы и изложения материала (обоснованность отбора материала, использование первичных источников, способность самостоятельно осмыслять факты, структура и логика изложения).

Реферат (ПР-4) – форма письменной работы, которую рекомендуется применять при освоении базовых, вариативных (профильных, профильно-специализированных) дисциплин циклов учебного плана ООП. Объем реферата может достигать 15–25 страниц; время, отводимое на его подготовку, – от 2 недель до месяца. Подготовка реферата подразумевает самостоятельное изучение студентом нескольких источников (монографий, научных статей и т. д.) по определенной теме, не рассматриваемой подробно на лекции, систематизацию материала и краткое его изложение. Цель написания реферата – формирование у студента готовности к краткому и лаконичному представлению собранных материалов и фактов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к отчетам, обзорам и статьям и т. д.

Курсовая работа (ПР-5) – более сложный, чем реферат, вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение в основном профессиональных и профильно-специализированных дисциплин (модулей) и выработку соответствующих профессиональных компетенций. Объем курсовой работы может достигать

10–20 страниц; время, отводимое на ее написание, – от 1–2 месяцев до семестра. В зависимости от объема времени, отводимого на выполнение задания, курсовая работа может иметь различную творческую направленность.

При написании курсовой работы студент должен полностью раскрыть выбранную тему, соблюсти логику изложения материала, показать умение делать обобщения и выводы. Курсовая работа должна состоять из введения, основной части, заключения и списка литературы. Во введении автор кратко обосновывает актуальность темы, структуру работы и дает обзор использованной литературы. В основной части раскрывается сущность выбранной темы; основная часть может состоять из двух или более глав; в конце каждой главы формулируются краткие выводы.

В заключении подводится итог выполненной работы и делаются общие выводы. В списке литературы указываются все публикации, которыми пользовался автор.

Оценка уровня выполнения курсовой работы в соответствии с поставленными целями для данного вида учебной деятельности может охватывать следующие умения, владения и компетенции:

1) умение работать с объектами изучения, источниками информации, справочной и энциклопедической литературой;

2) умение собирать и систематизировать практический материал;

3) умение самостоятельно осмыслять проблему на основе существующих методик;

4) умение логично и грамотно излагать собственные умозаключения и выводы;

5) умение соблюдать форму научного исследования;

6) умение пользоваться глобальными информационными ресурсами;

7) владение современными средствами телекоммуникаций;

8) способность и готовность к использованию основных прикладных программных средств;

9) умение обосновывать и строить априорную модель изучаемого объекта или процесса;

10) способность создать содержательную презентацию выполненной работы.

При защите представленной курсовой работы целесообразно проводить оценивание знаниевой компоненты дисциплин, использованных при выполнении задания.

Научно-учебные отчеты по практикам (ПР-6) являются специфической формой письменных работ, позволяющей студенту обобщить свои знания, умения, владения, приобретенные за время прохождения различных видов практик и НИР. Объем отчетов должен составлять не менее 20 – 25 страниц; структура отчета близка к структуре курсовой работы.

Правильно сформулированные требования к содержанию, оформлению и защите отчетов по практикам могут дать хороший образец нового «интегрального» или системного подхода к оценке уровня приобретенных студентом общекультурных и профессиональных компетенций или их частей. При этом помимо перечисленных выше умений и владений, приобретаемых при выполнении курсовой работы (ПР-5), могут контролироваться следующие компетенции или их части:

- способность работать самостоятельно и в составе команды;
- готовность к сотрудничеству, толерантность;
- способность организовать работу исполнителей;
- способность к принятию управленческих решений;
- способность к профессиональной и социальной адаптации;
- способность понимать и анализировать различные последствия своей профессионально-педагогической деятельности;
- владение навыками здорового образа жизни и физической культурой.

Цель каждого отчета по практике – осознать и зафиксировать общекультурные, профессиональные и профильно-специализированные компетенции, приобретенные студентом в результате теоретического и практического обучения и полученные им при прохождении практики. Для выпускающей кафедры отчеты студентов по практикам важны потому, что позволяют создавать механизмы обратной связи для внесения коррективов в образовательный процесс.

Отчеты по научно-исследовательской работе студентов (ПР-7) выполняются на старших курсах и, как правило, способствуют выпол-

нению выпускной квалификационной работы. При оценивании результатов выполнения НИРС целесообразно использовать критерии, аналогичные оцениванию ВКР.

Могут быть предусмотрены следующие этапы выполнения и контроля НИРС:

1. Планирование НИРС, ознакомление с тематикой исследовательских работ кафедры и выбор темы своего будущего исследования, обсуждение с ведущим преподавателем сути предстоящей работы. Как правило, на этом этапе студент составляет реферат по избранной теме, в котором отражает текущее состояние исследуемого вопроса. После рассмотрения реферата и собеседования со студентом преподаватель утверждает план проведения НИРС. В зависимости от сроков выполнения НИРС и сложности поставленной задачи этот этап может продолжаться от одного до двух месяцев. На данном этапе должны контролироваться следующие компетенции, приобретаемые студентом в процессе выполнения работы:

- способность пользоваться глобальными информационными ресурсами, находить необходимую литературу;
- владение современными средствами телекоммуникаций;
- способность определять и формулировать проблему;
- способность анализировать современное состояние науки и техники, образования;
- способность ставить исследовательские задачи и выбирать пути их решения;
- способность создавать содержательные презентации и т. д.

2. Корректировка плана проведения НИРС. В ходе проведения исследований можно вносить корректировки в ранее намеченный план. При этом можно контролировать следующие компетенции, формируемые у студента:

- способность анализировать современное состояние науки и техники, образования;
- способность самостоятельно ставить научные и исследовательские задачи и определять пути их решения;
- способность составлять и корректировать план научно-исследовательских работ;

• способность применять научно обоснованные методы планирования и проведения эксперимента;

• способность анализировать результаты теоретических или экспериментальных исследований;

• способность самостоятельно принимать решения на основе проведенных исследований.

3. Составление отчета о НИРС. На данном этапе можно контролировать следующие компетенции студента:

• способность самостоятельно оценивать научные, прикладные, экономические и другие результаты проведенных исследований;

• способность профессионально представлять и оформлять результаты научно-исследовательских работ, научно-техническую документацию, статьи, рефераты и иные материалы исследований.

4. Публичная защита выполненной работы на заседании назначенной кафедрой комиссии. В ходе защиты преподаватели и студенты проводят широкое обсуждение работы, позволяющее оценить качество компетенций, сформированных у студента, в частности:

• способность к публичной коммуникации; навыки ведения дискуссии на профессиональные темы; владение профессиональной терминологией;

• способность представлять и защищать результаты самостоятельно выполненных научно-исследовательских работ;

• способность создавать содержательные презентации и др.

При оценке качества выполнения НИРС должны приниматься во внимание приобретаемые компетенции, связанные с формированием профессионального мировоззрения и определенного уровня культуры. Как культура, так и мировоззрение формируются посредством воспитания. В современных условиях воспитание становится не менее важной составной частью образовательного процесса, чем собственно передача (приобретение) знаний, умений и владений.

Технические формы контроля. Информационные системы и технологии. Данные формы контроля осуществляются с привлечением разнообразных технических средств. Технические средства контроля (ТС) могут содержать программы компьютерного тестирования (ТС-1), учебные задачи (ТС-2), комплексные ситуационные задания (ТС-3).

В понятие «технические средства контроля» может входить оборудование, используемое студентом при выполнении лабораторных работ и иных видов работ, требующих практического применения знаний и владений в учебно-производственной ситуации, овладения техникой эксперимента. В отличие от производственной практики лабораторные и подобные им виды работ не предполагают отрыва от учебного процесса, представляют собой моделирование производственной ситуации и подразумевают предъявление студентом практических результатов индивидуальной или коллективной деятельности.

Контроль с применением технических средств уступает письменному и устному контролю в отслеживании индивидуальных способностей и креативного потенциала студента. Опыт ряда вузов показывает, что технические средства контроля должны сопровождаться устной беседой с обучающимся. Информационные системы (ИС) и технологии оценивания качества учебных достижений студентов являются важным сегментом информационных образовательных систем, которые получают все большее распространение в вузах при совершенствовании (информатизации) образовательных технологий. Программный инструментарий (оболочка) таких систем в режиме оценивания и контроля обычно включает: электронные обучающие тесты (ИС-1), электронные аттестующие тесты (ИС-2), электронный практикум (ИС-3), виртуальные лабораторные работы (ИС-4) и др.

Контроль результатов образования с использованием информационных технологий и систем обеспечивает:

- быстрое и оперативное получение объективной информации о фактическом усвоении студентами контролируемого материала, в том числе непосредственно в процессе занятий;
- возможность детально и персонифицированно представить эту информацию преподавателю для оценки учебных достижений и оперативной корректировки процесса обучения;
- формирование и накопление интегральных (рейтинговых) оценок достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы;
- привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсам и средствами;
- возможность развития самоконтроля и мотивации студентов в процессе самостоятельной работы.

Электронные тесты являются эффективным средством контроля результатов образования на уровне знаний и понимания. Во время тестирования студенту последовательно предъявляются тест-кадры. К базовой группе тест-кадров относятся информационный кадр, задание закрытого типа, задание открытого типа, задание на установление правильной последовательности и задание на установление соответствия.

Кроме того, существуют группы тестовых заданий графического и бланкового типов. В тестовых заданиях графического типа основой вопроса и объектом для ответа является рисунок. В зависимости от параметров и способа формирования ответа различаются графические задания закрытого типа с одним и несколькими правильными ответами, задания открытого типа с одним и несколькими ответами, задания по установлению последовательности, связей, маршрута и соответствия. Задания бланкового типа представляют собой сложные, комбинированные вопросы, состоящие из нескольких элементов, и могут включать поля ввода, списки, ячейки, возможности выделения и перемещения элементов.

Последовательность кадров формируется системой на основе алгоритма, определенного разработчиком теста. Это может быть и псевдослучайный алгоритм, и жестко определенная последовательность, и алгоритм, когда при выборе следующего кадра учитывается ответ обучаемого на предыдущий.

Обучающие тесты (ИС-1) предназначены для самоконтроля студента и определения траектории обучения: в зависимости от ответов тестируемого ему будут предъявляться те или иные обучающие элементы. В обучающем режиме особое внимание должно быть уделено организации диалога системы и пользователя путем задания вариантов реакции системы на возможные действия студента при прохождении теста. Система предоставляет тестируемому возможности активного взаимодействия с учебным материалом, при котором реализуется обучающий диалог с целью выработки у обучаемого наиболее полного и адекватного знания изучаемой темы. Основными компонентами обучающего диалога можно считать:

- обучающее воздействие, соответствующий ему обучающий модуль учебно-методического комплекса (УМК) или его кадр;

• контроль (проверку) исполнения данного учебного фрагмента;

• корректировку обучающего воздействия в соответствии с результатами контроля, т. е. обратную связь.

Наличие обучающего диалога (интерактива) создает эффект присутствия преподавателя, когда каждый обучаемый по любому вопросу, при любой ошибке, например при решении задач, получает необходимый именно ему корректирующий учебный материал. В результате при изучении электронного УМК системой формируется индивидуальная траектория обучения для каждого студента, т. е. система выполняет роль электронного тьютора.

В процессе изучения материала системой могут быть обеспечены многочисленные объектно-ориентированные подсказки, появляющиеся по мере необходимости. В результате реализуется уровень интерактивности «реального масштаба времени», при котором обучающийся вовлекается во взаимодействие со средой, моделирующей реальные процессы, управляет ее поведением, отвечает на сложные учебные запросы.

Таким образом, обучающий тест может использоваться для построения электронного тьютора, модуля с высоким уровнем интерактивности и мультимедийности. Повышение интеллекта данного модуля обеспечивает новые возможности более полного анализа ответа студента и увеличение числа реакций системы на действия тестируемого.

Аттестующие тесты (ИС-2) могут использоваться для проведения текущего контроля успеваемости в течение семестра, а также для проведения промежуточной и рубежной аттестации.

Еще одним элементом информационных систем контроля является *электронный практикум* (ИС-3). Практикум содержит набор заданий, которые необходимо выполнить студенту. Предъявляемое задание выбирается из базы данных и закрепляется за конкретным студентом. В отличие от тестов задание, которое предъявляется студенту в рамках практикума, не требует мгновенного выполнения. Системой определяется срок, в течение которого задание должно быть сдано. Результатом выполнения задания должен быть файл, отсылаемый студентом в базу данных.

Проверка результата работы студента осуществляется преподавателем, который может поставить оценку или отправить работу на

исправление, указав выявленные недостатки, не позволяющие ее принять. При неудовлетворительной оценке студенту может быть выдан другой вариант задания. Подобный способ контроля может использоваться при организации таких видов учебной работы, как курсовой проект (работа), расчетно-графические работы, реферат.

Возможно и проведение *виртуальных лабораторных работ* (ИС-4) с помощью обучающих комплексов, позволяющих студенту производить эксперименты либо с математической моделью, либо с физической установкой. Выполнение лабораторной работы заканчивается представлением отчета, который может быть проверен автоматически. В частном случае результатом выполнения лабораторной работы может быть формальное описание какой-либо системы, которая оценивается по реакциям на эталонные воздействия. Использование виртуальной лаборатории требуется в случае, когда невозможно реализовать авторский замысел средствами других видов электронных элементов системы, например когда существует достаточно большое количество правильных ответов или задача проверки результата не является алгоритмической. Как и в случае с тестами, результат выполнения лабораторной работы доступен и студенту, и преподавателю сразу после ее окончания.

В табл. 19 предлагается соотношение видов и форм аттестации студентов при освоении базовой и вариативной частей ООП.

Таблица 19

Рекомендуемое соотношение видов обучения, видов и форм аттестации студентов при освоении базовой и вариативной частей ООП подготовки бакалавров, магистров

Виды аттестации	Формы аттестации (контроля)	Теоретическое обучение			Практическое обучение: практики/ НИРС	
		З	У	В	У	В
1	2	3	4	5	6	7
Текущая (по дисциплине)	УО: собеседование (УО-1), коллоквиум (УО-2), защита лабораторного практикума (УО-5) ПР: тесты (ПР-1), контрольные					

Окончание табл. 19

1	2	3	4	5	6	7
	работы (ПР-2) ИС: тесты (ИС-2), электронный практикум (ИС-3), виртуальные лабораторные работы					
Промежуточная (по дисциплине, модулю дисциплины)	УО: коллоквиум (УО-2), зачет (УО-3), экзамен (УО-4)	+	+	+		
	ПР: контрольные работы (ПР-2), эссе (ПР-4), рефераты (ПР-5), письменный экзамен (ПР-3)	+	+	+		
	ИС: тесты (ИС-2), электронный практикум (ИС-3), виртуальные лабораторные работы (ИС-4)	+	+	+		
Рубежная (по модулю дисциплин)	УО: зачет (УО-3), экзамен (УО-4)	+	+	+		
	ПР: рефераты (ПР-4), курсовые работы (ПР-6), отчеты по практикам (ПР-7), отчеты по НИРС (ПР-8)	+	+	+	+	+
	ИС: тесты (ИС-2), электронный практикум (ИС-3), виртуальные лабораторные работы (ИС-4)	+	+	+		
ИГА: • гос. экзамен	УО: комплексные и ситуационные вопросы государственного экзамена	+	+	+	+	
• ВКР	Защита ВКР УО: комплексные и ситуационные вопросы на защите	+	+	+	+	+

* З – знания; У – умения; В – владения.

Выбор форм контроля или их комбинаций осуществляется в соответствии с направленностью и заданными результатами образования модуля (дисциплины), формами и технологиями обучения, традициями преподавания дисциплин, а также практической возможностью реализации тех или иных форм контроля.

Таким образом, рассмотренные виды и формы контроля, применяемые при подготовке студентов в профессионально-педагогическом вузе, традиционно служат основным средством обеспечения в учебном процессе обратной связи между педагогом и студентом, необходимой для стимулирования работы обучающихся и совершенствования методики преподавания учебных дисциплин, входящих в учебный план по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

6.4. Итоговая государственная аттестация – форма оценки результатов обучения

ИГА как способ комплексной оценки компетенций

Оценочные средства для контроля качества компетенций отличаются от оценочных средств, предназначенных для контроля знаний, умений и навыков, приобретаемых студентом при освоении конкретных дисциплин или учебных модулей дисциплин циклов ООП, тем, что все формируемые у студента компетенции являются интегральными, комплексными характеристиками уровня его общекультурной и профессиональной квалификации. Если считать знания, умения, навыки обучающегося отдельными элементами системы, в качестве которой выступает ООП, то компетенции можно уподобить эмерджентным (новым, возникающим) свойствам этой системы, являющимся следствием ее структурных взаимодействий. Структура самой системы определяется, как известно, связями и отношениями между ее элементами. Именно вследствие этих эмерджентных свойств в компетенциях выпускника могут проявляться такие качества, которые не свойственны ни одному из входящих в систему (ООП) элементов. Вот почему, по существу, ни одна из традиционных форм текущего и промежуточного контроля, за исключением курсовых работ, а также отчетов по практикам и НИРС, не может достаточно полно оценить степень сформированности какой-либо компетенции.

Основным же способом объективной оценки компетенций выпускника из традиционных форм контроля является *итоговая государственная аттестация*, включающая *выпускную квалификационную работу* и *государственный экзамен* (по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» – *государственный экзамен по психолого-педагогической подготовке)*.

Требования ФГОС к уровню профессиональной подготовки выпускника по данному направлению задаются совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций (в рамках компетентностной модели выпускника), которыми он должен обладать для решения профессионально-педагогических задач в соответствии с квалификационными требованиями.

Требования к уровню профессиональной подготовки выпускника по конкретной образовательной программе формулируются вузом как результаты полученного образования в терминах общекультурных, профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС и ПООП ВППО по данному направлению подготовки, а также дополнительными требованиями вуза для обеспечения востребованности, конкурентоспособности и мобильности выпускника на рынке труда. Реализация образовательной программы и ее закрепление в компетенциях выпускника вуза проверяются комплексом оценочных средств, которые являются регламентированными, квалиметрическими процедурами, охватывающими или обобщенные квалификационные (контрольные) задания, или вопросы (систему вопросов в виде экзаменационного билета и эталонных ответов на них, если вопросы имеют форму тестов), или и то и другое.

Проектирование оценочных средств для проведения ИГА выпускников вуза с целью проверки содержания образовательного процесса и качества подготовки будущих специалистов может рассматриваться как процесс установления соответствия:

- комплекса оценочных средств – содержанию программы;
- качества подготовки выпускников вуза – требованиям, заложенным в комплексе оценочных средств;
- общекультурных и профессиональных компетенций выпускников – требованиям, заложенным в образовательной программе;
- компетенций выпускников – социально-нормативному качеству, заложенному в требованиях ФГОС.

По каждому из указанных соответствий может применяться достаточно большое количество разных квалиметрических процедур.

Как указывается в работе «Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику ву-

за», ИГА выпускников вузов представляет собой технологический аспект «алгоритма аттестации», который разворачивается как система выбора и применения оценочных средств, шкал оценки и правил принятия решения по результатам оценивания [178]. При этом оценочное средство рассматривается как совокупность методических материалов, обеспечивающих «оценку соответствия» в ходе государственных аттестационных испытаний (государственного экзамена и защиты ВКР) требованиям вуза, отраженным в образовательной программе (компетентностной модели выпускника).

Правила применения оценочных средств в процессе ИГА можно рассматривать как эталонные квалиметрические процедуры, в которых шкалы формируются по комплексу испытаний.

Фонд средств для оценки качества подготовки выпускника вуза по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» разрабатывается вузом с учетом особенностей принятых и утвержденных образовательных программ.

ФГОС ВППО, выполняя функцию социальной нормы качества высшего профессионально-педагогического образования, может одновременно трактоваться как «рамочная модель качества выпускника вуза», описанная в категориях требований к этому качеству, в том числе к качеству его профессиональной подготовки, таких как «вид (направление) деятельности», «квалификационные требования (общекультурные и профессиональные компетенции)», «профессиональные задачи».

Общая системная модель качества подготовки выпускников формализуется в виде отношения соответствия качества профессиональной подготовки выпускника вуза его «модульно-дисциплинарной модели».

В рассматриваемой работе указывается также, что выделение образовательных модулей (ОМ) или основных образовательных модулей (ООМ) обеспечивает удовлетворение подготовки будущего специалиста определенным квалификационным требованиям, тестируемым решением определенных задач и ответами на вопросы (тесты) экзаменационных билетов [178].

Обобщение оценок ИГА всех студентов данного направления осуществляется по совокупности оценок одного выпускника и по совокупности всего множества аттестуемых в рамках данной государст-

венной аттестационной комиссии (ГАК). Используются модели статистических обобщений на массивах оценок: размах оценок, средняя оценка, обобщенные оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций. В качестве основных принципов, детерминирующих системную организацию ИГА, выступают:

- принцип операциональности применяемых оценочных средств;
- принцип структурности в системном представлении ИГА;
- принцип соответствия содержания оценочных средств тому комплексу знаний, который получил студент в процессе обучения в вузе;
- принцип управляемости процессом (организацией) ИГА.

Основами квалиметрического проектирования оценочных средств служат:

1) структура требований ФГОС ВППО и примерных основных образовательных программ (ПООП ВППО);

2) структура видов и задач профессиональной деятельности;

3) структура принятых видов аттестационных испытаний.

Логика построения комплекса оценочных средств предполагает предварительный и основной этапы. На предварительном этапе осуществляются идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости. Основной этап состоит из решения следующих задач:

- формирование оценочных средств для решения «задачи соответствия» в ходе итогового государственного экзамена;
- формирование оценочных средств для решения «задачи соответствия» по итогам ВКР.

В технологию ИГА выпускников входят технологии подготовки аттестационных испытаний и оценочных средств, в терминах которых формируется их содержание.

Объектами оценки качества контролируемых компетенций выступают:

- состав, содержание, методическое обеспечение «комплекта продукции», регламентирующие технологию ИГА;
- контрольные экзаменационные задания (КЭЗ);
- качество применяемых тестов (в случае тестовой формы экзамена);

- процедура оценки качества экзаменационных работ;
- процедура оценки качества ВКР;
- полнота критериев (системы показателей качества), отраженных в ВКР.

Государственный экзамен по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

В соответствии с утвержденным ФГОС государственный экзамен по направлению подготовки для выпускников 1-го (бакалавров) и 2-го уровня ВПО (магистров) вводится по решению ученого совета вуза.

Целью проведения итогового государственного экзамена является проверка сформированных компетенций, приобретенных выпускником при изучении учебных циклов ООП согласно требованиям ФГОС ВПО, ПООП ВПО и требованиям к результатам освоения ООП вуза, по соответствующему направлению подготовки (специальности).

В процессе государственного экзамена необходимо установить адекватность результатов образования, заявленных вузом, прежде всего теоретического базиса программы (образовательный аспект), компетенциям выпускника и на этой основе оценить уровень полученной выпускником квалификации в соответствующей области профессиональной деятельности (компетентностно-квалификационный аспект). Мера несоответствия заявленных вузом результатов образования и реально полученных выпускником компетенций определяет качество подготовки в данном учебном заведении и служит основой для анализа и работы по улучшению образовательной деятельности вуза.

Программы государственных экзаменов по отдельным дисциплинам и итогового междисциплинарного экзамена по направлению подготовки, а также критерии оценки выпускных квалификационных работ разрабатываются учебно-методическими комиссиями вузов с учетом рекомендаций УМО по ППО.

В связи с необходимостью объективной оценки компетенций выпускника тематика экзаменационных вопросов и заданий должна быть комплексной и соответствовать избранным разделам из различных учебных циклов, формирующих конкретные компетенции. Например, в экзаменационное задание (вопрос) могут входить элементы несколь-

ких дисциплин (модулей) естественнонаучного и профессионального циклов. Выбор модулей и дисциплин возлагается на вуз (выпускающую кафедру).

На государственных экзаменах могут контролироваться как отдельные компетенции, так и их части.

Так, при ответе на вопрос экзаменационного билета студент может продемонстрировать совокупное владение компетенциями или их элементами.

Государственный экзамен по *психолого-педагогической подготовке* относится к междисциплинарному и может проводиться в письменной, устной и смешанной формах.

Экзаменационные билеты включают несколько вопросов из представленного перечня ГСЭ, ЕН, профессионального блоков дисциплин. Один из вопросов должен быть комплексным, ситуационным или представлять задание практического характера. При формировании комплексных и ситуационных вопросов государственного экзамена, направленных на выявления качества компетенций, приобретенных выпускником, могут быть использованы структурные матрицы оценочных средств.

Индивидуальное экзаменационное задание (экзаменационный билет) может содержать три вопроса – по одному из каждого учебного цикла ООП, ориентированных на установление соответствия уровня подготовленности выпускника тем или иным требованиям к профессиональной подготовке бакалавра, магистра. Каждый ответ на вопрос может оцениваться по 5-балльной системе.

Ответ на первый вопрос можно оценивать с позиции «иметь представление», на второй – по принципу «знать или уметь»; ответ на третий вопрос должен быть комплексным, творческим или адаптационным и оцениваться в компетентностном формате. Затем выводится суммарная оценка по итогам государственного экзамена.

Решение о соответствии компетенций студента требованиям ФГОС и ПООП ВПО по данному направлению принимается членами ГАК персонально на основании балльной оценки ответа на каждый вопрос. Несоответствие констатируется в случае оценки какого-либо ответа ниже 3 баллов. Соответствие отмечается в случае оценок ответов на

отдельные вопросы не менее 4 баллов. В остальных случаях принимается решение «в основном соответствует» (табл. 20).

Таблица 20

Порядок определения оценки на государственном экзамене (по 5-балльной системе)

Вопрос	Оценки (по 5-балльной системе)
Первый	3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4 4 4 5 5 5 5 5 5 5 5
Второй	3 3 3 4 4 4 5 5 5 3 3 3 4 4 4 5 5 5 3 3 3 4 4 4 5 5 5
Третий	3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5 3 4 5
Общая оценка	3 3 4 3 4 4 3 4 4 3 4 4 4 4 4 4 4 5 3 4 4 4 4 5 4 5 5

Окончательное решение об оценке по итогам государственного квалификационного экзамена и о соответствии уровня подготовки требованиям ФГОС и ПООП ВППО принимается на закрытом заседании ГАК путем голосования, результаты которого заносятся в протокол.

При получении оценки «2» по какому-нибудь вопросу экзаменационного билета итоговая оценка приравнивается к «2».

Государственный экзамен может проводиться в 8-м семестре (в бакалавриате) или в 9-м семестре при обучении в магистратуре.

Перед государственным экзаменом предполагается консультация или цикл консультаций и выделяется время на подготовку к экзамену не менее 7–10 дней.

Варианты экзаменационных заданий (билетов) составляются членами ГАК, хранятся в запечатанном виде и выдаются студентам непосредственно на экзамене.

Во время экзамена студенты могут пользоваться учебными программами, также (с разрешения ГАК) справочной литературой и другими пособиями.

Время, отводимое на подготовку студента к ответу на поставленные в экзаменационном билете вопросы, должно быть не менее 1 ч (но не более 3 ч) после получения билета. Продолжительность опроса студента, в котором участвуют как минимум два члена ГАК, не должна превышать 45 мин. Продолжительность заседания (работы) государственной аттестационной комиссии не должна превышать 6 ч в день.

Ответ может сопровождаться иллюстрациями, выполненными в виде эскизов на бумаге или электронных презентаций.

После окончания экзамена на каждого студента каждым членом ГАК заполняется протокол государственного экзамена с предложениями по оценке ответа на каждое экзаменационное задание, а также оценке степени соответствия подготовленности выпускника требованиям ФГОС и ПООП ВППО по данному направлению подготовки. Окончательное решение по оценкам и соответствию компетенций выпускника требованиям ФГОС и ПООП ВППО определяется открытым голосованием присутствующих на экзамене членов ГАК, а при равенстве голосов решение остается за председателем ГАК, и результаты обсуждения заносятся в протокол.

Результаты сдачи государственного экзамена объявляются в день его проведения.

Выпускная квалификационная работа

Выпускная квалификационная работа – дипломная (бакалаврская или магистерская) работа или дипломный проект – представляет собой самостоятельное логически завершенное исследование соответствующего направления подготовки. Выпускные работы являются учебно-квалификационными; при их выполнении студент должен показать способности и умения, опираясь на полученные знания, решать на современном уровне задачи профессиональной деятельности, грамотно излагать специальную информацию, докладывать и отстаивать свою точку зрения перед аудиторией.

Тематика дипломных работ научно-исследовательского характера может быть направлена на решение профессиональных задач.

Цель защиты выпускной квалификационной работы – установление уровня подготовленности выпускника к выполнению профессиональных задач в соответствии с требованиями ФГОС ВППО к компетентностной модели и уровню подготовки выпускника по конкретному направлению подготовки. Так же, как и на государственном экзамене, в процессе выполнения и защиты ВКР выявляются образовательный и профессионально-квалификационный аспекты профессиональной под-

готовленности выпускников вуза. Однако в части контроля результатов образования и компетенций выпускников ВКР предоставляет значительно большие возможности, чем госэкзамен.

Конкретные требования к содержанию, структуре, формам представления и объемам выпускных квалификационных работ устанавливаются в виде методических указаний выпускающими кафедрами с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта, методических рекомендаций УМО по ППО и методических комиссий вуза применительно к направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Темы выпускных квалификационных работ определяются выпускающей кафедрой и утверждаются ректором вуза. Студенту может быть предоставлено право самостоятельного выбора темы выпускной квалификационной работы. Для подготовки выпускной квалификационной работы студенту назначаются руководитель и, при необходимости, консультанты. Выпускные квалификационные работы подлежат обязательному рецензированию. Требования к выпускной квалификационной работе отражаются в ПООП ВППО.

Требования к выпускной квалификационной работе. Дипломная работа состоит из текста (рукописи) и графических материалов, отражающих решение профессиональных задач в соответствии с избранной тематикой.

Тема дипломной работы, как правило, предлагается научным руководителем студента, но может быть также рекомендована организацией, в которой студент проходил практику, или выбрана самим студентом в рамках профиля соответствующей ООП.

Руководителями дипломных работ могут быть преподаватели и сотрудники институтов, факультетов или их филиалов, преимущественно имеющие ученую степень. Научным консультантом работы может быть назначен сотрудник организации, в которой студент проходил преддипломную практику.

В случае отказа студента от предлагаемого научного руководства со стороны кафедры назначается дополнительный рецензент по выпускной работе из числа преподавателей или сотрудников данной кафедры.

Структура дипломной работы включает:

- титульный лист;
- оглавление;
- введение;
- обзор научной литературы по избранной проблематике;
- характеристику объекта исследования;
- характеристику методики исследования;
- описание полученных результатов;
- обсуждение результатов;
- выводы;
- список литературы;
- приложения.

Объем дипломной работы (без приложений) не должен, как правило, превышать 50 страниц. Работа должна содержать достаточное для восприятия результатов количество иллюстративного материала в виде карт, схем, рисунков, графиков и фотографий.

Оформление работы. *Текст* работы печатается на листах формата А4. Поля на листах слева не менее 30 мм, с других сторон не менее 20 мм. Рекомендуется использовать текстовый редактор Word, шрифт Times New Roman, кегль 12-й, интервал 1,5. Нумерация страниц – в соответствии с принятой в научных журналах, нумерация глав – по порядку арабскими цифрами. Нумерация параграфов состоит из двух цифр, разделенных точкой: номера главы и порядкового номера параграфа – 1.1. или 1.2 и т. д. (слово «параграф» или «подпараграф» писать не нужно). Нумерация подпараграфа внутри разделов состоит из номера главы, номера параграфа и порядкового номера подпараграфа – 1.1.1 или 1.1.2 и т. д. Более дробное структурирование нежелательно.

Титульный лист выпускных работ оформляется единообразно в соответствии с указанными образцами; он визируется руководителем работы («К защите») и подписывается заведующим кафедрой.

Таблицы и рисунки в тексте даются в сплошной нумерации. Таблицы и рисунки размещаются на странице, следующей за той, где впервые дается на них ссылка.

Все рисунки и таблицы должны иметь названия (заголовки). Использованные в рисунках условные обозначения должны быть пояснены в подрисуночных подписях. Заимствованные из работ других авторов рисунки и таблицы должны содержать после названия (заголовка) ссылку на источник этой информации. Следует избегать помещения в рисунки и таблицы англоязычных надписей.

Ссылки на литературу в тексте, названиях рисунков и заголовках таблиц даются по фамилии первого автора (либо двух авторов) и году, заключенным в круглые скобки. Например: (Иванов, 1996; Петров, Сидоров, 1990; Андреев и др., 1989). Ссылки на коллективные монографии и справочники, сборники работ даются по первым одному или двум словам названия, например: (Пути миграции…, 1999). Если имеются ссылки на несколько работ одних и тех же авторов за один год, их можно дополнить буквенными индексами, например: (Борисов, 2000а, 2000б), согласованными со списком литературы.

Список литературы составляется по алфавиту, по фамилии первого автора (если приведено несколько работ одного автора, то они располагаются либо по алфавиту, либо по годам написания). Сначала даются работы на русском языке, затем – иностранные. В списке литературы библиографическое описание формируется следующим образом: Ф. И. О. автора (если авторов несколько – то всех авторов); название статьи или книги; если эта статья, то приводится название журнала или сборника; год, том, номер, страницы (если книга, то общее число страниц; если статья, то страницы сборника, на которых она расположена); для книг указывается место издания и издательство. Название статьи отделяется от названия журнала и от названия сборника двумя косыми линиями.

Содержание дипломной работы. Во введении работы должны быть сформулированы цель работы и основные задачи исследования, указаны район проведения исследований, источники получения основных материалов (организации, творческие коллективы, самостоятельные исследования), перечень видов и объем исследований, выполненных студентом самостоятельно или в составе творческого коллектива. Если выпускник выполнял исследования в составе твор-

ческого коллектива, то необходимо указать свой вклад в общее исследование.

Реферативная часть должна отражать общую профессиональную эрудицию студента.

Самостоятельная исследовательская часть должна свидетельствовать об уровне профессиональной подготовки и об умении автора оценивать выбранную методику получения, обработки, анализа и интерпретации материала. Самостоятельная часть должна составлять для ВКР бакалавра не менее 25 %, а для ВКР магистра – 50 % объема работы.

В заключении автор должен кратко и четко сформулировать основные выводы, результаты проведенных исследований, показать степень выполнения поставленных задач, субъективные и объективные причины, не позволившие выполнить намеченные задачи полностью, дать рекомендации к дальнейшим исследованиям.

Функции руководителя и его критерии оценки уровня ВКР. Руководитель выпускной работы выдает задание, оказывает студенту помощь в организации и выполнении работы, проводит систематические занятия со студентом и консультирует его, проверяет выполнение работы; дает письменный отзыв о работе.

За актуальность, соответствие тематики выпускной работы профилю подготовки, руководство и организацию ее выполнения несет ответственность выпускающая кафедра и непосредственно руководитель работы.

Отзыв руководителя должен содержать краткую характеристику работы; отмечать степень самостоятельности, проявленную дипломником при выполнении работы; давать характеристику научной (практической) деятельности соискателя, его умению организовать свой труд; отмечать наличие публикаций и выступлений на конференциях, их перечень; фиксировать срок работы дипломника по данной теме. Отзыв состоит из формализованной части, в которой руководитель оценивает уровень компетентности дипломника в отдельных видах работы, и произвольной части, где руководитель может выразить собственную оценку и пожелания дипломнику.

Для достижения достаточно объективного уровня оценки ВКР руководитель оценивает ВКР по определенным критериям. Каждый критерий характеризует одну из сторон оцениваемой работы.

Функции рецензента и его критерии оценки уровня ВКР. Рецензент по отношению к ВКР выступает в роли эксперта. В соответствии с этим его отзыв должен содержать более разностороннюю характеристику работы. В отличие от руководителя он оценивает степень актуальности темы работы, соответствие представленного материала техническому заданию; подтверждает наличие публикаций, участие в научно-технических конференциях, награды за участие в конкурсах (на основании наличия копий или оригиналов работ); оценивает уровень выполнения ВКР.

Функции ГАК, ее критерии оценки уровня ВКР и качества защиты. Защита ВКР проводится в сроки, установленные графиком учебного процесса высшего учебного заведения. Защита ВКР проводится на открытых заседаниях ГАК с участием не менее 2/3 членов от полного списочного состава комиссии, утвержденного руководством вуза. Секретарь ГАКа представляет выпускника, его квалификационную работу (наличие, тема), отмечая допуск работы к защите соответствующей кафедрой, наличие подписанных и заверенных отзывов руководителя и рецензента. Далее слово предоставляется выпускнику для сообщения.

После доклада (10–15 мин, определяемые регламентом работы ГАК) студенту могут быть заданы вопросы всеми присутствующими на заседании.

Руководитель и рецензент выступают с отзывами, в которых оцениваются ВКР и уровень соответствия компетенций выпускника требованиям ФГОС и ПООП ВППО по направлению подготовки.

Выпускнику предоставляется возможность ответить на высказанные ими замечания или вопросы.

ГАК присваивает квалификацию и выставляет итоговую оценку ВКР по результатам выступления претендента. ГАК оценивает грамотность построения речи, степень владения профессиональной терминологией, умение квалифицированно отвечать на вопросы, полноту представ-

ления иллюстративных материалов при выступлении и уровень представления материалов в пояснительной записке, уровень знаний претендента.

При формировании заключения об уровне представленной работы и подготовке специалиста ГАК ориентируется на мнения экспертов ГАК, учитывая мнения руководителя и рецензента.

При выставлении итоговой оценки качества работы и защиты, в отличие от руководителя и рецензента, ГАК более жестко регламентирована по времени. В соответствии с этим критерии ГАК при выставлении итоговой оценки должны быть более формализованы и согласованы с оценками руководителя работы, рецензента и данными аннотации.

Оценка ГАК ВКР учитывает:

- показатели оценки ВКР;
- показатели защиты;
- отзывы руководителя и рецензента.

Предлагаемые показатели оценки ВКР включают в себя девять критериев, которые можно, как и критерии оценки руководителя и рецензента, объединить в три группы, что способствует упрощению процесса выставления оценки за счет интегрирования оценки по группе. Член ГАК может выставить по каждой группе одну интегральную оценку.

Аннотация выпускной квалификационной работы. Для увеличения объективности оценки ВКР и формирования способности студента к оцениванию результатов своей работы предлагается включить в структуру аннотации данные по всем основным критериальным оценкам, что позволит экспертам (в первую очередь рецензенту и члену ГАК) более оперативно сопоставлять утверждение студента со своим мнением.

Формализация процедуры оценки уровня ВКР увеличивает однозначность понимания смысла критерия аттестуемым и экспертом, уменьшает время, необходимое эксперту для выставления оценки по каждому критерию, подсказывает студенту, на что необходимо обратить внимание при выполнении работы и написании пояснительной записки ВКР.

Аннотация по ВКР должна включать следующие сведения: Ф. И. О. студента, наименование факультета, кафедры, номер группы, направление подготовки, наименование профилизации, присуждаемая квали-

фикация (степень), наименование темы, данные руководителя (Ф. И. О., место работы, должность, ученое звание, степень) и консультанта (Ф. И. О., место работы, должность, ученое звание, степень).

Форма публичной защиты выпускной квалификационной работы. Форма публичного выступления устанавливается выпускающей кафедрой по согласованию с председателем ГАК. При представлении иллюстративного материала к публичной защите используются:

- плакаты и чертежи;
- раздаточный материал с иллюстрациями;
- проекционная техника;
- компьютерная презентация.

В качестве показателей оценки уровня подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности могут быть использованы такие группы критериев, как компетентности и компетенции.

В качестве примера можно выделить группу *профильно-специализированных компетенций*:

1) умение структурировать знания и формулировать задачи исследования;

2) умение использовать основные прикладные программные средства для моделирования и специальных расчетов;

3) умение решать сложные профессиональные задачи, делать обоснованные выводы, используя основные принципы различных наук;

4) умение проводить исследование научных и производственных проблем, в том числе путем проектирования экспериментов, анализа и интерпретации данных и синтеза информации для получения обоснованных выводов;

5) оригинальность и новизна полученных результатов, научных, технологических решений.

Личностная группа компетенций может содержать следующие их виды:

- умение качественно оформить пояснительную записку и создать содержательную презентацию;
- понимание профессиональной этики и норм, обладание профессиональным мировоззрением;

• понимание вопросов экологии и безопасности и ответственность за последствия профессиональной деятельности.

Выполнение ВКР – достаточно длительный процесс, имеющий целый ряд этапов, такие как согласование темы ВКР и технического задания; подготовка аналитического материала по теме работы (проекта); разработка оригинальной части ВКР; выполнение экономического обоснования и решение вопросов охраны труда. Подготовка ВКР должна проходить в соответствии планом-графиком и контролироваться руководителем проекта в процессе консультирования.

На каждом этапе работы над проектом студент должен продемонстрировать практически весь спектр компетенций, а руководитель – иметь возможность оценить уровень их достижения и зафиксировать в своем отзыве.

Для оценивания формирования компетенций бакалавров и магистров в соответствии с требованиями ФГОС ВППО по направлению подготовки целесообразно использовать структурную матрицу (табл. 21), позволяющую наглядно представить предметное поле каждой компетенции, приведенной в ФГОС ВПО, и этап ее формирования. Структурная матрица может служить основой для аттестации и аккредитации ООП ВПО (бакалавры и магистры) по данному направлению.

Этапы выполнения и контроля над выполнением ВКР:

1. Ознакомление с темами ВКР, предложенными руководителем, и выбор темы будущего исследования.

2. Составление плана проведения ВКР; формулирование перечня подлежащих выполнению работ и исследований с указанием сроков выполнения.

3. Подготовка аналитического материала по теме.

4. Разработка оригинальной части ВКР, проведение исследований.

5. Выполнение экономического обоснования.

6. Решение вопросов охраны труда.

7. Составление пояснительной записки и согласование ее с руководителем работы.

8. Подготовка презентации ВКР.

9. Подготовка аннотации по теме.

10. Публичная защита выполненной работы на заседании ГАК.

Таблица 21

Макет структурной матрицы оценивания общекультурных и профессиональных компетенций при подготовке и защите ВКР в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки

Демонстрируемые компетенции		Этапы выполнения и защита ВКР*									
		Согласование темы ВКР и технического задания	Подготовка аналитического материала по теме	Разработка оригинальной части ВКР	Выполнение экономического обоснования	Решение вопросов охраны труда	Написание пояснительной записки	Подготовка презентации ВКР	Подготовка аннотации по теме	Рецензирование ВКР	Защита ВКР в ГАК
Общекультурные	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Профессиональные	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

* Фиксируется руководителем.

Поэтапное формирование компетенций отслеживается руководителем и фиксируется в его отзыве.

В качестве примера можно привести ряд компетенций, достижение которых может фиксировать руководитель у студента в процессе выполнения работы (проекта). Детальный перечень компетенций должен вырабатываться выпускающими кафедрами в соответствии с профилем направления подготовки и профилизацией.

На *первом этапе* – умение пользоваться информационными ресурсами, находить необходимую литературу; способность определять и формулировать проблему; умение анализировать современное состояние образования, науки, техники и др., ставить научные и исследовательские задачи и определять пути их решения.

На *втором этапе* – умение анализировать современное состояние образования, науки, техники и др., ставить научные и исследовательские задачи и определять пути их решения; владение методами технологического сопровождения научно-исследовательских работ включая составление программ работ.

На *третьем этапе* – умение пользоваться информационными ресурсами, находить необходимую литературу; владение методами технического сопровождения проектных, научно-исследовательских работ включая оформление научно-технологической документации, статей, рефератов и других материалов исследований.

На *четвертом этапе* – владение современными методами и средствами получения измерительной информации; владение научно обоснованными методами планирования и проведения эксперимента; умение выбирать методы и средства, соответствующие целям и задачам эксперимента; умение проводить анализ, в том числе метрологический, полученных результатов теоретических и экспериментальных исследований и принимать решения на основе проведенных исследований; способность использовать в профессионально-педагогической деятельности навыки работы с компьютером.

На *пятом и шестом этапах* – умение оценивать научные, организационные, технологические, технические, экономические и другие результаты проведенных исследований, демонстрировать понимание проблем профессионально-педагогической деятельности.

На *седьмом этапе* – владение навыками письменной и устной коммуникации на родном языке.

На *восьмом и девятом этапах* – способность создавать содержательные презентации; способность определять и формулировать проблему; владение навыками письменной и устной коммуникации на родном языке.

На *заключительном, десятом, этапе* – способность понимать задаваемые вопросы и содержательно давать ответы; стремление к успеху.

Таким образом, итоговая государственная аттестация как форма оценки результатов обучения студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» является наиболее действенным инструментом контроля качества подготовки выпускников вузов и позволяет установить соответствие уровня подготовки выпускников по основной образовательной программе данного направления требованиям ФГОС ВППО.

6.5. Инновационные оценочные средства в профессионально-педагогическом образовании

Общие подходы к разработке инновационных оценочных средств

Ключевые характеристики инновационных оценочных средств, адекватных современным требованиям к качеству подготовки специалистов и качеству результатов оценивания, должны обеспечивать возможность многоаспектных измерений в рамках компетентностного подхода, ориентацию на профессиональные задачи будущей деятельности выпускника, непрерывное отслеживание качества учебных достижений и соблюдение требований теории педагогических измерений.

В контексте разработки инновационных подходов к проектированию оценочных средств для контроля качества формирования компетенций выпускников вузов ряд исследователей предлагают сформулировать методологические основы этого проектирования и построить общую модель сравнительной оценки качества подготовки [46].

Эта модель может включать следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания;

• критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям);

• субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий);

• средства и технологии (процедуры) оценивания.

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), достигнутые им в течение всего периода обучения. Эффективность применения оценочных средств определяется используемыми технологиями контроля результатов обучения, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции. При этом оценочные средства должны позволять измерять уровень достижения установленных результатов обучения.

Во многих европейских странах для описания результатов освоения образовательных программ используется таксономия Блума. Она включает шесть категорий обучения, характеризующих уровень приобретаемых компетенций: знание, понимание, умение, анализ, синтез, оценивание. Первые две категории характеризуют уровень освоения знаний. Остальные четыре относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня деятельности.

Данные категории соответствуют содержанию уровней образования в Европейской квалификационной рамке.

Знание – воспроизведение важной информации. Понимание – объяснение важной информации. Умение – решение закрытых проблем. Анализ – решение открытых проблем. Синтез – нахождение эвристических ответов на проблемы. Оценивание – вынесение критических суждений, основанных на знаниях. К категориям, описывающим практические навыки, относят предметно ориентированные и универсальные навыки.

Каждое оценочное средство является носителем – элементом социальной нормы качества образования. В зависимости от целей оценки, уровня, ступени или типа образовательной программы все оценочные средства формулируются на разных уровнях сложности (неопределенности): от имеющих однозначное решение (ответ) до имеющих многозначность решений (ответов) или, возможно, не имеющих на се-

годня признанных решений (ответов). При реализации инновационных технологий контроля качества компетенций для каждого оценочного средства должен быть выбран определенный критерий оценивания, определяющий степень соответствия заданной норме или ответу.

Инновационные методы преподавания и оценки результатов обучения

Итак, если традиционная педагогика (педагогика ЗУНов) аналитична, потому что предполагает разделение на части единого процесса профессиональной деятельности, выделяя в нем прежде всего теоретический и практический аспекты, то современная педагогика (педагогика компетенций), не отрицая необходимости аналитического разделения при обучении, выступает за дальнейший синтетизм, объединение теории и практики, что достигается в процессе непосредственной профессиональной деятельности или ее игровой имитации.

Можно пояснить это на примере. В рамках традиционной педагогики будущих врачей учат определять болезнь по симптомам (ставить диагноз) и правильно назначать лечение. В результате выпускник обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему работать по профессии врача. Однако современная педагогика стремится, кроме того, ориентировать будущего врача на проблемы, без которых немыслима его профессия, но о которых не пишут в учебниках по медицине, т. е. на специфические ситуации, которыми богата сама жизнь. Например, врач должен успокоить пациента, правильно объяснить ему важность того или иного лечения, быть готовым к критике со стороны пациента, даже к предвзятости и враждебности. Эти необходимые в жизни, но опускаемые в теории навыки и делают его компетентным специалистом (в то время как хороший диагност, правильно определяющий лечение, но не умеющий убеждать пациента, все равно не обладает должным уровнем компетенции). Для определения уровня формирования компетенций обучающегося, прошедшего соответствующую подготовку, в настоящее время разработаны новые методы. Наиболее распространенными из них можно признать стандартизированные тесты с дополнительным творческим заданием и рейтинговую систему оценки.

Стандартизированный тест – это тест, производимый в максимально унифицированных условиях и в силу этого позволяющий сопо-

ставить подготовку обучающихся различных учебных заведений, вузов и даже стран, при том что каждый из них сдает этот тест по месту своей учебы. Поскольку в наше время данный тест направлен на определение не только ЗУНов, но и компетенций, он не является полностью закрытым (не предполагает только выбор правильных вариантов ответа), но включает в себя творческое задание (в тестах по медицине – ситуационная задача, в текстах по русскому языку – анализ текста и т. д.). Стандартизированные тесты с творческим заданием могут проводиться на всех этапах обучения, т. е. служить и для промежуточного, и для итогового контроля. Они очень популярны на Западе, а в последнее время и в России, хотя есть немало специалистов, которые сомневаются в высокой эффективности и тем более универсальности тестового метода.

Модульно-рейтинговая система – это метод, при котором учебный материал разделяется на логически завершенные части (модули); после изучения каждого из них предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума и т. д. [223]. Работы оцениваются в баллах, сумма которых определяет рейтинг каждого студента. Модульно-рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и умения студентов, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умение организовать группу для решения проблемы и т. д. Максимальное количество баллов – 100.

Каждый модуль включает обязательные виды работы – это лабораторные, практические, семинарские занятия, домашняя индивидуальная работа, а также дополнительная работа по выбору (участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, участие в НИРС, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложненных лабораторных, практических работ и др.).

Общая формула расчета суммарного балла по каждому виду работ может содержать 4 сомножителя:

$$С = В_о \cdot К_1 \cdot К_2 \cdot К_3,$$

где $В_о$ – начальная «стоимость» вида работ;

$К_1$ – коэффициент качества выполнения (оценка);

$К_2$ – коэффициент сложности;

$К_3$ – коэффициент срока выполнения.

При работе по модульно-рейтинговой системе допускается возможность оценки знаний студентов без экзаменов или специально проведенного зачета.

Менее распространены иные новейшие методы, которые можно признать весьма перспективными. Прежде всего это *кейс-метод*. Его название происходит от английского слова case (папка, чемодан, портфель; в то же время перед нами явная языковая игра, так как case можно перевести и как «случай, ситуация»). Метод был разработан педагогом Робертом Мери. Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения (табл. 22). Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

Таблица 22

Порядок (алгоритм) и продолжительность работы по кейс-методу*

№ п/п	Наименование этапа	Время этапа, мин
1	Подготовка к занятию преподавателем и студентами	…
2	Организационная часть. Выдача кейса	5
3	Индивидуальная самостоятельная работа студентов с кейсом Получение дополнительной информации	10
4	Проверка усвоения теоретического материала по теме	10
5	Работа студентов в микрогруппах	30
6	Дискуссия (коллективная работа студентов)	15
7	Оформление студентами итогов работы	5
8	Подведение итогов преподавателем	5

* Пункт 1 – домашняя работа, пункты 3 – 8 – аудиторная работа.

Цели кейс-метода состоят:

- в активизации студентов;
- повышении их мотивации;

• обучении умениям анализа ситуаций и нахождения оптимального количества решений;

• формировании умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;

• моделировании решений в соответствии с заданием, представлении различных подходов к разработке планов действий, ориентированных на конечный результат;

• принятии правильного решения на основе группового анализа ситуации;

• готовности к четкому и точному изложению собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительному отстаиванию своей точки зрения;

• в выработке умений критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Структура кейса:

1) предъявление темы программы или занятия;

2) формулировка проблемы, вопросов, задания;

3) подобное описание практических ситуаций;

4) сопутствующие факты, положения, варианты, альтернативы;

5) дидактическое обеспечение: наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал; рекомендации «Как работать с кейсом»; литература основная и дополнительная;

6) режим работы с кейсом;

7) оценка работы по этапам.

Еще один перспективный метод – *портфолио*. Он пользуется большой популярностью на Западе, а с 1990-х гг. активно внедряется и в России. Слово «портфолио» возникло еще в эпоху Возрождения: итальянские архитекторы так называли папки, в которых приносили на суд заказчика свои строительные проекты. В наше время под портфолио подразумевается альбом с фотографиями, которые призваны показать мастерство фотохудожника или фотомодели. Начиная с 1960-х гг. в американской педагогике портфолио стали называть также папки индивидуальных учебных достижений обучающихся. Они могут содержать их рефераты, сочинения, эссе, решения

задач – все, что свидетельствует об уровне образования и духовной эволюции обучающихся.

Сторонники идеи портфолио отмечают, что оно может быть чем-то большим, чем просто средство оценивания или собрание учебных достижений обучающихся. Это новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное понимание процесса преподавания и учения, новую культуру учения. Так понятая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия педагога и обучающегося, появляются новые цели и новые способы достижения старых целей обучения.

Популярность метода портфолио на Западе объясняется негативной реакцией многих педагогов на традиционную для западной системы обучения практику проверки знаний и умений с помощью тестов. По мнению преподавателей, тесты не дают адекватной картины умений студентов и не позволяют судить об уровне профессионализма будущего специалиста. Тесты (даже с дополнительными творческими заданиями) не годятся для проверки именно компетентности, умения решать реальные жизненные проблемы, проявлять неординарность мышления, подлинный творческий подход. Портфолио же позволяет выяснить не только то, что знает студент, но и как он пришел к этим знаниям, подталкивает к диалогу между педагогом и обучающимися. При этом важно, что обучающийся сам решает, что именно будет входить в его портфолио, т. е. вырабатывает умение оценки собственных достижений. В некоторых школах США даже экзамены проходят в форме представления своего портфолио перед комиссией и ответов на возникающие у нее вопросы.

Для отбора документов в портфолио обучающимся предлагается, например, выбрать:

- три лучшие работы из написанных при изучении конкретного курса;
- работу из начала, середины и конца курса;
- работы, лучше всего демонстрирующие определенные умения;
- одну работу по каждому из перечисленных типов (анализ текста; эссе; научная статья; рецензия на работу однокурсника и т. п.).

Весьма перспективным может оказаться и *метод развивающейся кооперации*, созданный Т. Ф. Акбашевым. Для него характерна по-

становка задач, которые трудно выполнить в индивидуальном порядке и для которых нужна кооперация, объединение студентов с распределением внутренних ролей в группе.

Основными приемами данной технологии обучения являются:

1) индивидуальное, затем парное, групповое, коллективное выдвижение целей;

2) коллективное планирование учебной работы;

3) коллективная реализация плана;

4) конструирование моделей учебного материала;

5) конструирование плана собственной деятельности;

6) самостоятельный подбор информации, учебного материала;

7) игровые формы организации процесса обучения.

Для решения проблемы, данной преподавателем, согласно этому методу создаются группы обучающихся из 6 – 8 чел.

Группа формируется так, чтобы в ней были «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», «исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов.

Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, т. е. студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп.

После того как каждая группа предложит свой вариант решения, начинается дискуссия, в ходе которой группы через своих представителей должны доказать истинность своего варианта решения. При этом студенты должны проявить эрудицию, логические, риторические умения и т. п. Если имеющихся знаний у обучающихся недостаточно, преподаватель прерывает дискуссию и дает нужную информацию в лекционной форме.

В последние годы все большую популярность (и не только в академической среде) приобретает такой инновационный метод, как *проектный*. *Метод проектов* – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов [32].

Этот метод хорошо себя проявил, в частности, на занятиях по информатике, где обучающимся предлагают разрабатывать, а затем

защищать проекты «Мой класс», «Библиотека», «Спортсмены школы» и т. д., требующие создания информационных ресурсов.

В работе над проектом предполагаются следующие этапы:

1. Подготовка. Определение темы и целей проекта. Обучающиеся обсуждают предмет с педагогом, получают дополнительную информацию и устанавливают цели. Преподаватель знакомит со смыслом проектного подхода, мотивирует обучающихся и помогает в постановке целей.

2. Планирование. Определение источников информации; определение способов ее сбора и анализа. Определение способа представления результатов (формы отчета). Установление процедур и критериев оценки результата и процесса разработки проекта. Распределение заданий и обязанностей между членами команды. Обучающиеся вырабатывают план действий, формулируют задачи. Преподаватель предлагает идеи, высказывает предположения.

3. Исследование. Сбор информации. Решение промежуточных задач. Основные инструменты – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты. Обучающиеся выполняют исследование, решая промежуточные задачи. Преподаватель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью.

4. Анализ и обобщение. Анализ информации, оформление результатов, формулировка выводов. Обучающиеся анализируют информацию, обобщают результаты. Преподаватель наблюдает, советует.

5. Представление проекта. Возможные формы представления результатов – устный и письменный отчеты. Обучающиеся отчитываются, обсуждают. Преподаватель слушает, задает вопросы в качестве рядового участника.

6. Подведение итогов. Оценка результатов и самого процесса проектной деятельности обучающегося. Обучающиеся проводят коллективное обсуждение и дают самооценку. Преподаватель оценивает усилия обучающихся, качество использованных источников, делает предложения по качеству отчета.

Близок к проектному еще один метод – *дидактическая игра*. Это метод, предполагающий создание нескольких команд, которые соревнуются друг с другом в решении той или иной задачи. Например, команды могут изображать банки, конкурирующие в области кредито-

вания населения, или политические партии, стремящиеся во время выборов в парламент приобрести наибольшее количество голосов избирателей. Дидактическая игра требует не только знаний, но и умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и т. д.

Наконец, существует также целый ряд методов, реализующихся в основном за пределами образовательной среды, в сфере экономики, но могущих найти частичное применение и в вузовской практике. Один из них – так называемые *тесты действия* (performance tests). Данный метод представляют собой реальную проверку знаний, умений и компетенций обучающего. В академической сфере тесты действия – это тесты чистописания, устного чтения и навыков письма, основанные на оценке «выборочных образцов деятельности» [239]. В неакадемической сфере подобные тесты широко применяются, например в армии, где при помощи имитаторов тренировочных полетов проверяется компетентность пилотов, или при приеме на работу.

Следующий подобный метод – это *метод Дельфи*. Данный метод, по сути, представляет собой не что иное, как разновидность мозгового штурма, метод быстрого поиска решений, основанный на их генерации в процессе «мозговой атаки», проводимой группой специалистов, и отбора лучшего решения исходя из экспертных оценок. Дельфийский метод используется для экспертного прогнозирования путем организации системы сбора и математической обработки экспертных оценок [106]. Достоинства его для определения уровня освоения компетенций будущим специалистом очевидны.

Итак, нами описаны 9 наиболее интересных дидактических методов или технологий, которые направлены на выявление и оценку компетенций обучающихся. Некоторые из перечисленных методов достаточно близки. Так, кейс-метод, тесты действия, метод Дельфи, метод развивающей кооперации, дидактическая игра имеют четко выраженную направленность на командную работу, а методы, подобные тестированию, модульно-рейтинговой системе или портфолио, могут (хотя и не обязательно) быть применены при индивидуальном обучении. Относительно перспектив применения данных инновационных форм обучения и оценки компетенций выпускников в нашей стране пока можно высказать лишь осторожные предположения.

Следует учитывать, что большинство описанных методов пришло к нам с Запада. Попытки их буквального переноса на отечественную практику могут оказаться неудачными, так как из-за различий в менталитете, системах ценностей и т. п. не все рекомендации западных педагогов оказывается возможным выполнить в России.

Более приемлемо, вероятно, применять новые образовательные технологии, используя в качестве базиса для них уже устоявшиеся, традиционные методы отечественной педагогики.

Так, метод проектов вполне коррелирует со знакомой для наших вузов практикой защит курсовых и дипломных работ (проектов), метод Дельфи есть разновидность мозгового штурма, который имеет давние традиции в отечественном образовании, и т. д.

По нашему мнению, при подобном «синтетическом» российско-западном подходе наиболее интересными и востребованными вузами могут оказаться метод проектов и дидактические игры. Именно им как средствам комплексной проверки и оценки самых разнообразных компетенций выпускников будет посвящен завершающий раздел этой работы.

Однако вначале коротко охарактеризуем предлагаемые в настоящее время способы оценки общекультурных компетенций.

Перспективные способы оценки общекультурных компетенций

Как неоднократно подчеркивалось выше, в системе оценочных средств, ориентированных на компетентностный подход, важное место должны занимать комплексные средства оценки, отнюдь не ограничивающиеся проверкой профессиональных компетенций. Это обусловлено тем, что в результате образования у выпускника должно быть сформировано некое интегративное целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему не только успешно справляться со своими профессиональными обязанностями, но и взаимодействовать с другими людьми [85]. Ведь понятия «компетенция» и «компетентность» включают помимо когнитивной и операциональной мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Можно говорить о единой социально-профессиональной компетентности личности, под которой понимается ее «личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций» [82, с. 32]. Вместе с тем в этой единой структуре отчетливо выделяются два подуровня, нуждающиеся каждый в своих подходах к оцениванию: это профессиональные и общекультурные компетенции.

Общекультурные компетенции характеризуют взаимодействие человека с социумом, другими людьми, самим собой [85]. Этим компетенциям свойственны многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; они многомерны.

К ним относятся *компетенция здоровьесбережения* (знание и соблюдение норм здорового образа жизни, физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни и т. п.); *компетенция гражданственности* (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг и т. п.); *компетенция социального взаимодействия* (взаимодействие с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого; социальная мобильность); *компетенция в общении* (устное, письменное общение, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; уровни воздействия на реципиента); *компетенция информационных технологий* (прием, переработка, выдача информации; массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность и т. п.).

Последние две можно назвать инструментальными компетенциями, а первые три – собственно социальными или социально-личностными, и все они относятся к общекультурным компетенциям (см. проект ФГОС ВПО).

Методике оценки общекультурных компетенций посвящен целый ряд работ академика РАО И. А. Зимней [76–89]. Ею предложены

два основания группировки методических процедур оценивания социальных ключевых компетенций. Первое – *«целостность (холистичность) – расщепленность (дифференцированность)»* оценки; по этому основанию компетенция оценивается как интегративное единство оценок содержательных характеристик и компонентов компетенций. Второе – *«объективность (высокая формализованность) – субъективность (низкая формализованность)»* методик оценивания; по этому основанию компетенции оцениваются с использованием того или иного набора измерительного инструментария.

В соответствии со вторым основанием И. А. Зимняя разграничивает диагностические процедуры оценивания *с высокой степенью возможности формализации (объективные) и с низкой степенью формализации (субъективные)*.

К оценочным процедурам с *высокой степенью формализации* относятся три большие группы.

1. Группа *объективных тестов* с выбором ответа (действия) из предложенных вариантов. Ответы испытуемого здесь обрабатываются по ключу, заданному в форме социокультурного норматива, поскольку есть объективно правильные и объективно неправильные ответы, отражающие компетенцию.

2. Группа *тестов-опросников* для диагностики личностных свойств (характерных черт), в которых человек выбирает те варианты ответов, которые соотносимы с его индивидуальными особенностями и предпочтениями в связи с компетентностью. Здесь ключи к вопросам определяются не социокультурным нормативом, а с помощью особых психометрических процедур.

3. Группа *методик «субъективного шкалирования и самооценки компетентности»*. Здесь эксперт должен интерпретировать ответы испытуемого, который сам оценивает какие-либо объекты и понятия по степени сходства или по степени субъективного предпочтения в связи с компетентностью.

К оценочным процедурам с *низкой степенью формализации* относится группа *субъективных методов* экспертной оценки (диагност сам субъективно по определенной системе шкал признаков оценивает поведение испытуемого или продукты его деятельности), включаю-

щая в себя наблюдение, контент-анализ, интервью, беседу, анализ продуктов деятельности, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, case-method и др.), проективные диагностические методики.

Таким образом, реализация основных методических подходов к оценке компетенций возможна путем использования комплекса (батареи) различных обоснованных и доступных для применения объективных и субъективных методик, имеющих разную релевантность компонентам компетенций.

Для оценки *интеллектуального базового блока* общекультурных компетенций предлагается использовать краткий отборочный тест (КОТ), соотносимый с тестами IQ и ШТУР, но более ориентированный на оценку взрослого человека, для оценки *личностного базового блока*, который представляет собой специально составленную анкету. КОТ является российской адаптацией [41] теста Вандерлика и относится к категории тестов общих умственных способностей, разработанных для быстрой предварительной оценки индивидуума. В настоящее время тест достаточно широко используется в научных и практических целях и получил признание специалистов. В интегральный показатель теста заложена модель способности к обучению и освоению новой области знаний. Тест измеряет общий уровень умственных способностей и предусматривает диагностику следующих параметров интеллекта: способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность восприятия материала, грамотность, выбор оптимальной стратегии и т. д. Несомненным преимуществом теста является то, что его заполнение занимает всего 15 мин и полученные результаты имеют высокую степень достоверности.

Специально составленная анкета для оценки личностного базового блока включает в себя ряд суждений, с которыми испытуемому предлагается полностью или частично согласиться или не согласиться (например: «В любом деле для меня важнее всего не его исполнение, а конечный результат»; «Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим» и т. п.). Интерпретация ответов по определенным ключам позволяет, по мнению исследователя, диагностировать высокий и низкий уровень сфор-

мированности таких качеств, как ответственность, организованность, целеустремленность, способность находить решение в нестандартных ситуациях, или полную несформированность этих качеств личности.

Второй план оценки – покомпонентная оценка общекультурных компетенций. При этом третий блок социально-профессиональной компетентности в ее модельном виде представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества общекультурных (социальных) и профессиональных компетенций, где профессиональные последовательно формируются в соответствии с ФГОС, а общекультурные – с учетом специфики профессионально-педагогической деятельности, к которой готовится выпускник. Они оцениваются посредством использования набора методик, ориентированных на оценку каждого из компонентов той или иной компетенции. Так, на примере компетенции социального взаимодействия показано, что каждый из ее компонентов (всего их 5: знания; умение, опыт; ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции; эмоционально-волевая регуляция; готовность) может быть представлен группой дескрипторов, т. е. описаний (их около 20), и с опорой на дескрипторы каждый из компонентов компетентности социального взаимодействия становится частным объектом оценивания с использованием той или иной конкретной методики (теста, опросника и т. п.). Используемые методики имеют ключ или специальные указания на способ представления и обработки данных. Для проведения занятий по некоторым методикам достаточно 10 – 15 мин, часть методик требует для своей реализации около получаса. Все занятия по данным методикам могут проводиться в виде групповой работы.

Рассмотренные выше методы выявления и оценки общекультурных компетенций представляются нам весьма привлекательными. Однако нельзя не учитывать ряд «технических» моментов, затрудняющих их широкое применение в вузовской практике. Подготовка подобных тестов и анкет, сама процедура тестирования и анкетирования, обработка результатов требуют большого количества времени и серьезных трудозатрат. Кроме того, такая работа может осуществляться только квалифицированными специалистами в данной области. Едва ли возможно ее выполнение силами преподавателей, ведущих дисцип-

лины учебных циклов. Следовательно, вузу придется приглашать подобных специалистов со стороны или создавать в своей структуре специальные подразделения. Возможно, частично эти функции возьмут на себя отделы контроля качества образования, в последние годы появившиеся во многих учебных заведениях. Однако едва ли у них хватит компетентности для полномасштабной работы такого плана в рамках направлений подготовки.

Вот почему подобное тестирование и анкетирование можно планировать лишь несколько раз за все время обучения студента. Скорее всего, его имеет смысл проводить во время рубежной или итоговой аттестации. Текущая же оценка формирования компетенций, по-видимому, должна осуществляться в процессе работы основного преподавателя, ведущего тот или иной курс и регулярно проверяющего элементы компетенций в ходе проверки профессиональных знаний и умений, владений студентов.

Перспективные способы оценки профессиональных компетенций

Сказанное выше не означает, что комплексная, интегративная проверка компетенций (как общекультурных, так и профессиональных) не может быть осуществлена в рамках текущей аттестации. Здесь помощь преподавателю могут оказать описанные выше современные методики.

Активно-игровые методы формирования и оценки. Дидактическая игра – метод обучения и оценки компетенций, применяемый в сфере начального, среднего профессионального, высшего образования, а также активно используемый при повышении квалификации специалистов с высшим образованием. Дидактическая игра представляет собой моделирование реальной (реже условной, воображаемой) ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессионально-педагогической деятельностью (коммуникабельность, инициативность, умение находить нестандартные решения). Дидактическая игра обязательно предполагает коллективную работу обучающихся (т. е. группу более 2 чел.), их взаимодействие, умение распределять роли. Сама природа игры в то же вре-

мя позволяет обучающимся раскрепоститься, раскрыть ранее не проявлявшиеся творческие способности.

Дидактические игры активно применяются при обучении по таким специальностям и направлениям подготовки, как менеджмент, экономика, маркетинг, банковское дело, связь с общественностью, юриспруденция, а также педагогическим и другим профессиям.

В то же время при изучении многих гуманитарных дисциплин очень часто такой эффективный метод, как дидактическая игра, игнорируется.

Проведение дидактической игры на высоком профессионально-педагогическом уровне предполагает тщательную подготовку как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Должны быть точно определены цель и конкретные задачи игры, охарактеризована игровая ситуация, указаны правила, подготовлен реквизит (если он нужен), распределены предварительные задания и роли отдельных участников игры или команд, предусмотрены условия для просмотра игры зрителями и жюри.

Результаты игры обсуждаются участниками, зрителями, преподавателями и оцениваются преподавателем или комиссией. Игру по самой ее сущности трудно оценивать в баллах в силу субъективности таких оценок. Рекомендуется поэтому оценивать «зачтено» или «не зачтено». Возможны поощрения особо отличившихся участников (призы, дополнительные очки в рейтинг, льготы на зачете или экзамене). Зрителями игры могут быть студенты младших курсов, которым в будущем тоже предстоит в ней участвовать. Желательна видеозапись фрагментов игры для просмотра и анализа в дальнейшем.

Примерные темы и содержание дидактических игр при обучении по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»:

1. *Справочная служба русского языка*. Игровая ситуация: двое «дежурных» педагогов по телефону отвечают на вопросы, связанные с русским языком (произношение, значение слов, правописание, правильность употребления и сочетаемости слов и т. п.), остальные участники (до 10 чел.) готовят вопросы и активно реагируют на ответы (демонстрируют непонимание, несогласие, благодарность за ответ и т. д.).

«Дежурные» могут пользоваться справочной литературой и компьютером, обращаться к игроку-«консультанту».

2. *Лингвистическая экспертиза в суде.* Игровая ситуация: две спорящих стороны (по 2 и более участников с каждой стороны: истец, ответчик и их адвокаты) пытаются истолковать текст документа (договор, закон и т. д.) в свою пользу, опираясь на анализ текста с помощью словарей и справочников. Документ заранее готовится преподавателем.

3. *Подготовка года русского языка в районе или городе*. Игровая ситуация: нескольким конкурирующим организациям предлагается выиграть проект по празднованию года русского языка (с выделением финансов). Проекты оцениваются группой, играющей роль чиновников администрации, представителей населения, специалистов (юрист, экономист). Группы могут предлагать (изображать) плакаты, листовки, радио- и телепередачи, городские конкурсы, приглашения именитых гостей, интервью со специалистами и т. д.

4. *Экспертиза текста*. Игровая ситуация: преподаватель предлагает малоизвестный текст знаменитого педагога. Несколько конкурирующих групп студентов выявляют авторство текста, аргументируя свои выводы с применением педагогических методов. Специальные призы предусмотрены и для тех, кто не угадал, но показал знания и умения.

5. *Речи на праздничном мероприятии*. Игровая ситуация: моделируется ситуация торжества (юбилей образовательного учреждения, открытие фирмы, нового факультета и т. д.). Распределяются роли между участниками (руководитель предприятия, приглашенный гость из дружеской организации, представитель городской администрации, старейший работник, представитель населения). Каждый произносит речь в соответствующей манере. После этого участники, зрители и преподаватели совместно обсуждают игру, указывают на ошибки и т. д.

6. *Защита диссертации по педагогическим наукам.* Игровая ситуация: между студентами распределяются роли диссертанта, официальных оппонентов (2 чел.), членов ученого совета (5–6 чел.), присутствующих коллег (5–6 чел.). «Диссертант» зачитывает небольшой текст в виде тезисов, «оппоненты» выступают с критикой этих тезисов, «коллеги» за-

дают вопросы, «диссертант» отвечает на критические замечания и вопросы (сразу на все после того, как они высказаны). «Ученый совет» принимает решение (путем голосования), потом его аргументирует.

7. *Педагогический диспут.* Игровая ситуация: каждая из двух групп студентов отстаивает свою точку зрения, совпадающую с точкой зрения направления. Возможно использование соответствующего реквизита. В группе есть ведущий оратор, выступающий с речью, остальные задают вопросы, поддерживают своего оратора, опровергают противника. Специально выбранное жюри из студентов следит за соблюдением правил диспута (выявляя и запрещая логические ошибки, отход от сути вопроса, «переход на личности»). Далее жюри принимает решение о победе той или иной команды и аргументирует его.

8. *Педагогические «знатоки»*. Игровая ситуация: моделируется телеигра «Что? Где? Когда?», в которой все вопросы относятся к области профессионально-педагогического образования. Один студент играет роль ведущего, группа (5–6 чел.) – «знатоки», остальные – «зрители» (5–6 чел.) готовят и задают вопросы, по ответам на которые присуждаются очки.

9. *Диспут на современные темы.* Выбирается современная актуальная тема. Студенты разделяются на группы, каждая из которых отстаивает точку зрения какой-либо современной научной школы. Ведущий следит за регламентом. Преподаватель может вмешиваться и объяснять разницу в трактовке категориального аппарата разных школ, их точки соприкосновения, аргументы и т. д. Решение о победе той или иной команды принимают зрители (выражая свое мнение посредством опроса или подсчета карточек определенных цветов).

Проектная деятельность как способ формирования и оценки компетенций

В утвержденном макете ФГОС ВПО в числе видов деятельности, к которым должны быть подготовлены выпускники с высшим профессионально-педагогическим образованием, наряду с научно-исследовательской, организационно-технологической и учебно-профессиональ-

ной называется образовательно-проектировочная деятельность. И это отражает реальные потребности рынка, поскольку опросы работодателей показывают, что в настоящее время им требуются кадры, способные не просто осуществлять профессиональные действия, но и реализовывать проекты самого разного типа. Образовательно-проектировочная деятельность, конечно, не является чем-то абсолютно новым для образовательной среды и производственной сферы, однако если раньше под проектами, как правило, понимались конкретные инженерно-технические разработки, то ныне все чаще заходит речь о широких гуманитарных, творческих бизнес-проектах и т. п. Именно с образовательно-проектировочной деятельностью сегодня неразрывно связываются понятия инициативности, самостоятельности мышления, креативности, деловой успешности и т. д.

Соответственно, если в профессиональной активности выпускников образовательно-проектировочная деятельность должна занимать большое место, целесообразно готовить к ней студентов заранее и специально.

Поэтому проекты должны стать и формой учебной работы. В данном случае под проектами мы подразумеваем обучение самостоятельной и творческой профессионально-педагогической деятельности в индивидуальном порядке и в коллективе. Проектная учебная деятельность, по нашему мнению, может осуществляться в различных видах и формах.

Виды и формы проектной деятельности студентов:

1. *Научные проекты:*

• участие в научных проектах разного уровня, осуществляемых кафедрами и иными подразделениями, вузами или другими научно-исследовательскими организациями (бакалавриат (б), магистратура (м));

• разработка научных проектов в рамках грантовой (госбюджетной и хозрасчетной) деятельности, в том числе оформление документов при представлении проектов на конкурс (б, м).

2. *Обучающие проекты:*

• преподавание разделов дисциплин осваиваемого направления подготовки в средних и начальных профессиональных учебных заведениях (б, м);

• разработка проектов, связанных с созданием и реализацией учебных программ разных образовательных уровней (м);

• разработка проектов, связанных с профильным (гуманитарным, естественнонаучным и т. д.) профессиональным образованием в ОУ системы СПО, ВПО (м).

3. *Сервисные проекты*. Это, прежде всего, разработка проектов в области практического применения профессиональных компетенций по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» (м).

4. *Социальные проекты:*

• разработка проектов по мониторингу уровня гуманитарных, естественнонаучных, технических и других знаний в регионе (б, м1, м2);

• разработка проектов, связанных с поддержанием гуманитарной, естественнонаучной культуры, правовой, экономической, технической и иной грамотности населения (б, м);

• разработка проектов, связанных с пропагандой и популяризацией научных знаний: проектирование научно-популярных лекториев, капустников, конкурсов, праздников, фестивалей, торжественных мероприятий, посвященных знаменательным датам, обладающим высокой культурной значимостью (б, м).

5. *Творческие проекты:*

• создание студенческих издательских проектов (м);

• разработка проектов, связанных с креативной деятельностью учащихся образовательных учреждений НПО, СПО в рамках кружков творчества, фестивалей, олимпиад, конкурсов и т. п. (б, м).

6. *Рекламно-презентационные проекты:*

• презентация результатов научных исследований и иных форм проектной деятельности;

• разработка рекламных и PR-кампаний по пропаганде вуза, конкретных образовательных программ и т. п.

Кроме того, по-прежнему сохраняют свое значение *технические* и *технологические* проектные разработки для соответствующих профилей подготовки направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Для вузов наиболее привычными являются, безусловно, научные проекты, вариантами которых, как уже говори-

лось, можно считать курсовые и дипломные работы, а также некоторые виды работ в рамках практик. В нынешних же условиях вузам целесообразно обращать более серьезное внимание и на другие упомянутые выше виды проектной учебной деятельности студентов.

Требования к проекту как форме учебно-профессиональной деятельности и оценки компетенций:

1. *Актуальность проекта.* Проект должен быть выполнен на актуальную, важную тему.

2. *Практическая значимость.* Проект должен обладать практической ценностью, т. е. он должен был выполнен так, чтобы его результаты можно было использовать при преподавании в профессиональной школе, и т. д.

3. *Новизна проекта.* Участники проекта должны хорошо представлять себе, выполнялись ли подобные работы ранее, кем они выполнялись и т. д. Реализуемый проект должен хотя бы в небольшой степени обладать новизной по сравнению с имеющимися аналогами.

4. *Эффективность и слаженность работы участников проекта.* Работа должна быть распределена равномерно между участниками проекта. Задания должны распределяться так, чтобы каждый участник имел возможность проявить и профессиональные, и общекультурные компетенции, которые ему понадобятся в будущей профессионально-педагогической деятельности.

5. *Профессиональный уровень проекта.* Поставленная перед студентами задача должна быть достаточно сложной, но не невыполнимой. Работа должна курироваться преподавателем, а затем представляться на экспертизу специалисту (представителю работодателя).

6. *Публичность проекта.* Завершать работу по проекту рекомендуется процедурой его публичной защиты. Желательно провести презентацию результатов проекта; их можно опубликовать в тезисах и разместить в Интернете и др.

7. *Организационный уровень проекта.* Проект должен быть выполнен в заранее установленный срок. Несоблюдение сроков ведет к снижению оценки. Отчетная документация должна быть выполнена по стандартной, заранее известной студентам форме, которая имеется на кафедре или размещена на общедоступном стенде на факультете, а также на сайте.

8. *Технический уровень проекта.* Проект должен быть выполнен с использованием современных информационных технологий, степень владения которыми также оценивается преподавателем и экспертом.

Отчетная документация по проекту:

• пояснительная записка, содержащая следующие пункты: тема проекта, цель и задачи проекта, обоснование проекта, место проекта среди аналогичных инициатив (уже существующих в современной науке подобных проектов), новизна проекта, план работы участников, смета и ее обоснование;

• отчеты участников проекта с указанием выполненной каждым работы, встретившихся трудностей и с оценкой результатов проекта;

• отчет координатора работ о деятельности отдельных членов проектной группы (в отчете может содержаться ходатайство о поощрении отличившихся участников);

• финансовый отчет;

• описание результатов проекта (бумажная и электронная версия) и его интернет-презентация;

• копии статей и заметок о проекте;

• протокол публичной защиты проекта;

• отзыв о проекте преподавателя;

• заключение эксперта (представителя работодателя).

Критерии оценки работы участника проекта. Работа каждого из участников проекта оценивается по следующим критериям:

• профессиональные теоретические знания в соответствующей области;

• умение работать со справочной и научной литературой;

• умение составлять и редактировать тексты;

• умение пользоваться информационными и другими технологиями;

• умение работать в команде;

• умение представлять результаты собственной деятельности публично;

• коммуникабельность, инициативность, творческие способности.

Критерии формирования оценки (отметки) работы участников проекта отражены в табл. 23.

Таблица 23

Критерии оформления оценки (отметки) работы участников проекта

Оценка	Профессиональные компетенции	Компетенции, связанные с созданием и обработкой текстов	Иные общекультурные компетенции (коммуникабельность, инициативность, умение работать в команде, управленческие навыки и т. д.)	Отчетность
1	2	3	4	5
Отлично	Работа выполнена на высоком профессиональном уровне. Представленный материал в основном верен, допускаются негрубые фактические неточности. Студент свободно отвечает на вопросы, связанные с проектом	Материал изложен грамотно, доступно для предполагаемого адресата, логично и интересно. Стиль изложения соответствует задачам проекта	Студент проявил инициативу, творческий подход, способность к выполнению сложных заданий, навыки работы в коллективе, организационные способности	Документация представлена полностью и в срок. Расходы соответствуют финансовой смете или предполагают экономию выделенных средств
Хорошо	Работа выполнена на достаточно высоком профессиональном уровне. Допущено до 4– 5 фактических ошибок. Сту-	Допускаются отдельные ошибки, логические и стилистические погрешности. Текст недостаточно логически	Студент достаточно полно, но без инициативы и творческих находок выполнил возложенные на него задачи	Документация представлена достаточно полно и в срок, но с некоторыми недоработками. Допущен небольшой

Окончание табл. 23

1	2	3	4	5
	дент отвечает на вопросы, связанные с проектом, но недостаточно полно	выстроен или обнаруживает недостаточное владение риторическими навыками		перерасход средств или выполнена не вся запланированная работа
Удовлетворительно	Уровень недостаточно высок. Допущено до 8 фактических ошибок. Студент может ответить лишь на некоторые из заданных вопросов, связанных с проектом	Работа написана несоответствующим стилем, недостаточно полно изложен материал, допущены различные речевые, стилистические, логические ошибки	Студент выполнил большую часть возложенной на него работы	Документация сдана со значительным опозданием (более недели). Отсутствуют отдельные документы. Допущены существенные отступления от сметы
Неудовлетворительно	Работа выполнена на низком уровне. Допущено более 8 фактических ошибок. Ответы на связанные с проектом вопросы обнаруживают непонимание предмета и отсутствие ориентации в материале проекта	Допущены грубые орфографические, пунктуационные, речевые ошибки, неясность и примитивизм изложения делают текст трудным для восприятия	Студент практически не работал в группе, не выполнил свои задачи или выполнил лишь отдельные несущественные поручения	Документация не сдана. Средства израсходованы несоразмерно смете

График работ по проекту. Проектная деятельность должна быть видом оцениваемой деятельности студента старших курсов, которая может заменить одну из практик (или быть частью учебной или производственной практики). Перед началом работы назначаются кураторы групп из числа преподавателей кафедры, студенты на добровольной основе распределяются по группам, выбирают тему проекта из представленного кафедрой списка и координатора группы.

На первом этапе группа предоставляет куратору план работы и финансовую смету. На втором этапе (примерно через месяц) группа проходит промежуточную аттестацию, предъявляет уже полученные результаты и корректирует план дальнейшей работы. На третьем этапе (примерно через два месяца) группа сдает отчетную документацию и осуществляет публичную защиту (презентацию) проекта.

Заключение

В условиях новой образовательной парадигмы и в соответствии с целью модернизации профессионального образования подготовка профессионально-педагогических кадров нового типа становится важнейшим условием не только обновления образовательного пространства, но и возрождения всей отечественной культуры, ее интеграции в общечеловеческую и европейскую культуру. Именно профессионально-педагогические кадры обеспечивают расширенное воспроизводство главного общественного богатства – людей, способных к творческому самоопределению и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Успешность профессионально-педагогической деятельности выпускников вузов будет зависеть от того, насколько процесс обучения ориентирован на готовность к непрерывному образованию, способность к научному познанию, необходимость в котором обусловлена возрастающими темпами развития науки и культуры, перестройкой общественного сознания и отношений, изменением содержания и методов профессионального обучения.

В настоящее время профессиональное образование все в большей степени ориентируется на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем компетентности, а компетентность рассматривается как понятие, обозначающее качество, от которого зависят профессиональные успехи специалиста. В соответствии с этим профессиональное образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей деятельности, к осуществлению полного спектра профессиональных функций.

Профессионально-педагогическое образование направлено на повышение качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения в первую очередь путем повышения уровня профессионально-педагогической компетентности выпускников профессионально-педагогических вузов. С концептуальной точки зрения профессионально-педагогическое образование – это формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере начального профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративно-

го образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Это образование осуществляется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его определяемый соответствующими государственными образовательными стандартами уровень.

Проблема развития профессионально-педагогической компетентности становится особо важной в условиях реализации в профессиональном образовании компетентностного подхода. Для ее решения необходимо новое содержание профессионально-педагогического образования, всех его элементов, выстраивание которого начинается с пересмотра целей и принципов его функционирования. По существу, профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения – это основная цель и объект профессионально-педагогического образования.

Применение компетентностного подхода составляет основу новизны ФГОС ВПО и является одним из главных подходов к проектированию содержания, способствующих повышению качества подготовки специалистов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

Сам по себе компетентностный подход не обладает магическим свойством модернизировать систему профессионального образования, повышать качество и конкурентоспособность отечественной профессиональной школы. Он порождает новые структурные процессы и является их логическим результатом.

Компетентностный подход предполагает переориентацию всего образовательного процесса на обучаемого. Именно этим обстоятельством определяется обязательность этапа выделения «портфеля» компетенций, которые в дальнейшем войдут в компетентностную модель выпускников всех ступеней (уровней) высшего образования. Компетенции выступят «ядром» государственных образовательных стандартов нового поколения, смещаемых в сторону результатов образования.

В отечественном профессионально-педагогическом образовании имеется богатый опыт построения квалификационных моделей (квалификационных характеристик), в том числе вошедших в образовательные стандарты предшествующих поколений. Этот опыт не должен быть

утрачен, хотя ФГОС –3 по своей сути и наполнению кардинально отличаются от первых двух поколений ГОС. Реализация ФГОС, выстроенных в компетентностном формате и регламентирующих не содержание образования, а требования к структуре, результатам освоения ООП и условиям их реализации, дает вузам свободу при формировании ими своих образовательных программ в ответ на запросы работодателей и возможность построения гибких, модульных учебных планов. Все это влечет за собой практически полное изменение нормативных документов, определяющих деятельность вузов от организации приема абитуриентов до итоговой аттестации выпускников.

В монографии представлены результаты исследований проблем развития уровневого профессионально-педагогического образования. Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день является проблема проектирования и реализации компетентностно-ориентированного содержания ООП, отражающих требования ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» (бакалавр, магистр), способствующих повышению качества подготовки выпускников.

Сегодня существенно возрастает роль академической общественности в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, построении таких образовательных программ вузов, которые позволяли бы учитывать меняющиеся требования работодателей, бурное развитие науки и техники, использовать современные разнообразные и эффективные образовательные технологии в учебном процессе. В исследованиях, направленных на решение этих проблем, принимают участие сотрудники вузов, осуществляющих подготовку педагогов профессионального обучения. Авторы благодарят всех участников данных исследований за активную работу и выражают надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Список литературы

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.

2. *Айнштейн В.* Экзаменуемые и экзаменаторы / В. Айнштейн // Высшее образование в России. 1999. № 3. С. 34 – 42.

3. *Аминов Н. А.* Психодиагностика педагогических способностей. Претесты: методическое пособие / Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А. Л. Смятских. Москва: Высшая школа, 1994. 95 с.

4. *Анастази А.* Психологическое тестирование: перевод с английского / А. Анастази. Москва: Высшая школа, 1982. 150 с.

5. *Анисимов П. Ф.* Национальная доктрина образования и перспективы развития среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов // Среднее профессиональное образование. 2003. № 3. С. 19 – 25.

6. *Анисимов П. Ф.* Управление качеством среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосенко; Ин-т СПО РАО. Казань, 2001. 256 с.

7. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.

8. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1980. 386 с.

9. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

10. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной образовательной школе / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.

11. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 5 – 15.

12. *Байденко В. И.* Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В. И. Байденко // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара, Москва, 23 – 25 мая 2004 г. / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2004. 342 с.

13. *Байденко В. И.* Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж. ван Занворт; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2003. 547 с.

14. *Батышев С. Я.* Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1979. 223 с.

15. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1988. 176 с.

16. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих кадров / С. Я. Батышев. Москва: Экономика, 1984. 248 с.

17. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с.

18. *Безрукова В. С.* Педагогика профессионально-технического образования. Педагогический процесс в профтехучилище / В. С. Безрукова; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. 144 с.

19. *Белицкая Г. Э.* Социальная компетентность личности / Г. Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности. Москва: Высшая школа, 1995. 158 с.

20. *Белкин А. С.* Педагогический мониторинг образовательного процесса / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, С. Н. Силина. Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1998. 47 с.

21. *Белозерцев Е. П.* Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: диссертация … доктора педагогических наук / Е. П. Белозерцев. Ленинград, 1990.

22. *Белоусова Н. Д.* Использование кейс-метода при обучении студентов дисциплине «Инженерная графика» [Электронный ресурс] / Н. Д. Белоусова. Режим доступа: http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=103801.

23. *Беляева А. П.* Методологические основы профессиональной подготовки рабочих автоматизированного производства // Методология исследования инженерно-педагогического образования: сборник научных трудов / А. П. Беляева, Л. В. Савельева, Н. Ф. Золотухина; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. С. 42–50.

24. *Бенин В. Л.* Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: диссертация … доктора педагогических наук / В. Л. Бенин. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1996. 274 с.

25. *Беспалько В. П.* Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении / В. П. Беспалько. Москва: Просвещение, 1969. 116 с.

26. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 191 с.

27. *Бешелев С. Д.* Экспертные оценки в принятии плановых решений / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. Москва: Экономика, 1976. 79 с.

28. *Бим-Бад Б. М.* Опережающее образование: теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 103–113.

29. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. Москва: Советская педагогика, 1973. 183 с.

30. *Блюхер В. В.* Инженер-педагог: проблемы и принципы подготовки / В. В. Блюхер, Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 90 – 93.

31. *Боголюбов Л. Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. 100 с.

32. *Богословский В. А.* Оценочные и диагностические средства государственной аттестации выпускников по специальностям классических университетов / В. А. Богословский [и др.]. Москва: Педагогика, 2004. 115 с.

33. *Богословский В. А.* Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации ВПО в России / В. А. Богословский [и др.]. Москва: Педагогика, 2005. 95 с.

34. *Боденко Б. Н.* К проблеме критериев уровней социальной компетентности обучающихся // Проблемы качества образования: материалы XIII Всероссийского совещания. Москва; Уфа: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2003. Кн. 2. С. 53 – 60.

35. *Болонский* процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2007. 432 с.

36. *Большакова З. М.* Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: диссертация … доктора педагогических наук / З. М. Большакова. Екатеринбург, 2000. 353 с.

37. *Большой* толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. 1536 с.

38. *Большой* энциклопедический словарь: в 2 томах. Москва: Советская энциклопедия, 1991. Т. 1. 788 с.; Т. 2. 768 с.

39. *Большой* энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1991. 831 с.

40. *Большой* энциклопедический словарь русского языка. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Большая российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1456 с.

41. *Бузин В. Н.* Краткий отборочный тест / В. Н. Бузин. Москва: Педагогика, 1992. 93 с.

42. *Булгаков А. А.* Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. Москва: Высшая школа, 1977. 310 с.

43. *Бутко Е. Я.* Профессиональное образование: старт третьего тысячелетия / Е. Я. Бутко // Профессионал. 2002. № 1. С. 2–3.

44. *Васильев Ю. В.* Педагогическое управление в школе / Ю. В. Васильев. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

45. *Васильев Ю. К.* Политехническая подготовка учителя средней школы / Ю. К. Васильев. Москва: Педагогика, 1978. 173 с.

46. *Вашенков О. Е.* Оценивание результатов обучения в среде электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Когерентная оптика» / О. Е. Вашенков, А. В. Лямин, В. А. Тарлыков // Оптика и образование – 2006: сборник трудов. Санкт-Петербург, 2006. С. 70–71.

47. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

48. *Внутришкольное* управление. Вопросы теории и практики / Т. И. Шамова [и др.]; под ред. Т. И. Шамовой. Москва: Педагогика, 1991. 143 с.

49. *Галямина И. Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И. Г. Галямина // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара. Москва; Уфа: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2005. С. 51–63.

50. *Гершунский Б. С.* Педагогическая диагностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. Киев: Вища школа, 1996. 200 с.

51. *Гершунский Б. С.* Россия: образование и будущее: Кризис образования в России и на пороге XXI века / Б. С. Гершунский; М-во образования РФ, Челяб. фил. ИПО. Челябинск, 1993. 240 с.

52. *Глузман А. В.* Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А. В. Глузман. Режим доступа: http://iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf.

53. *Государственный* образовательный стандарт начального профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников. ОСТ 9 ПО 02.196–95. Москва, 1995. 17 с.

54. *Гричиненко Т.* В вузах города деловая игра – занятие серьезное [Электронный ресурс] / Т. Гричиненко. Режим доступа: http://nshf.sfedu.ru/press/articles/game.doc.

55. *Давыдов В. В.* Теория деятельности и социальная практика / В. В. Давыдов // Вопросы философии. 1996. № 5. С. 52 – 62.

56. *Деятельностный* подход в обучении и формировании творческой личности: тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции, Москва, 28–30 мая 1990 г. / отв. ред. В. В. Давыдов; Об-во психологов СССР. Москва, 1990. 193 с.

57. *Деятельность* мастера производственного обучения среднего профтехучилища: методические рекомендации. Москва: Высшая школа, 1983. 103 с.

58. *Димов В. М.* Народное образование в социальной политике развитого социалистического общества / В. М. Димов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

59. *Думченко Н. И.* Содержание подготовки квалифицированных рабочих кадров / Н. И. Думченко. Москва: Высшая школа, 1983. 112 с.

60. *Евдокимов В. В.* Профессионально-педагогическая компетентность мастера профессионального обучения: диссертация … кандидата педагогических наук / В. В. Евдокимов. Екатеринбург, 2006. 207 с.

61. *Жукова Н. М.* Модель деятельности и квалификационная характеристика инженера-педагога. Проблемы соотношения // Деятель-

ность и личность инженера-педагога / Н. М. Жукова [и др.]; СИПИ, Свердловск, 1989. С. 19–22.

62. *Жученко А. А.* Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.

63. *Загвоздкин В. К.* Метод портфолио – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [Электоронный ресурс] / В. К. Загвоздкин. Режим доступа: http://www.childpsy.ru/index.php?view=articles&item=2939&cat=10 &full=yes.

64. *Загвязинский В. И.* Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты / В. И. Загвязинский // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния РАО. 2000. № 2 (4). С. 8 – 15.

65. *Загвязинский В. И.* Творчество в управлении школой / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. Москва: Знание, 1991. 64 с.

66. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. Москва: Знание, 1990. 96 с.

67. *Зборовский Г. Е.* Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность / Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова // Социалистический образ жизни и проблемы образования / Свердл. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1983. С. 65 – 73.

68. *Зборовский Г. Е.* Образование от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

69. *Зборовский Г. Е.* Профессиональная и непрофессиональная деятельность инженера-педагога / Г. Е. Зборовский; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. 42 с.

70. *Звонников В. И.* Измерения и качество образования / В. И. Звонников. Москва: Логос, 2006. 198 с.

71. *Звонников В. И.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. Москва: Университетская книга: Логос, 2009. 272 с.

72. *Звонников В. И.* Документированная система менеджмента качества. Концепция системы менеджмента качества университетского образования: справочно-методическое пособие / В. И. Звонни-

ков, М. Б. Челышкова, В. А. Нефедов; Гос. ун-т управления. Москва, 2006. 354 с.

73. *Зеер Э. Ф.* Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования / Э. Ф. Зеер. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1985. 66 с.

74. *Зеер Э. Ф.* Некоторые концептуальные положения развития профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Зеер, В. Н. Ларионов, Г. М. Романцев // Профессионально-педагогическое образование: Содержание и проблемы развития: сборник. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. С. 5–15.

75. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер; СИПИ. Свердловск, 1988. 120 с.

76. *Зимняя И. А.* Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки (К постановке проблемы исследования) / И. А. Зимняя; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2002. 113 с.

77. *Зимняя И. А.* Иерархико-компонентная структура воспитательной деятельности / И. А. Зимняя // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2003. 155 с.

78. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара. Уфа; Москва: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2004. С. 34–54.

79. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Книга 2: Ключевые социальные компетентности студента: материалы 14-го Всероссийского совещания / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2004. С. 6–12.

80. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход в реализации личностной и деятельностной направленности современного образования / И. А. Зимняя. Москва: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2004. 93 с.

81. *Зимняя И. А.* Методологические и методические вопросы мониторинга качества образования / И. А. Зимняя, В. Г. Казанович, Г. П. Са-

вельева // Проблемы качества образования. Книга 2: Оценка и управление качеством в высшем образовании / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2002. С. 50 – 63.

82. *Зимняя И. А.* Мониторинг качества и качество мониторинга в образовании / И. А. Зимняя // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: материалы 8-го симпозиума / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 1999. Ч. 2. 100 с.

83. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. 35 – 41 с.

84. *Зимняя И. А.* Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) / И. А. Зимняя, О. Ф. Алексеева, А. М. Князев [и др.] // Проблемы качества образования. Книга 2: Ключевые социальные компетентности студента / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2004. С. 13–26.

85. *Зимняя И. А.* Оценка обеспеченности воспитательной работы образовательного учреждения / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: сборник. Книга 2: Оценка и управление качеством в высшем образовании: материалы XII Всероссийского совещания / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2002. С. 35 –37.

86. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Москва: Логос, 2005. 258 с.

87. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебное пособие / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

88. *Зимняя И. А.* Современное состояние категории «оценка» и подходы к ее реализации / И. А. Зимняя // Научно-методическое обеспечение проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализующих ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода: заключительный отчет по разделу проекта / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2006. С. 10 – 25.

89. *Зимняя И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: сборник / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2003. С. 23 – 28.

90. *Зинченко В. П.* Предпосылки становления теории непрерывного образования / В. П. Зинченко // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 81–87.

91. *Иванов Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. Москва: Академия, 2003.

92. *Информатика* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http: //inf.1september.ru/howido/11_038.doc.

93. *Каган М. С.* Человеческая деятельность / М. С. Каган. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

94. *Кальней В. А.* Мониторинг качества образования / В. А. Кальней. Москва: Феникс, 1998. 133 с.

95. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

96. *Карнаухова М. В.* Диверсификация мировой системы оценивания качества образования на рубеже XX–XXI столетий: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / М. В. Карнаухова. Ульяновск, 2006. 335 с.

97. *Катханов К. Н.* Педагогические основы производительного труда / К. Н. Катханов. Москва: Высшая школа, 1987. 359 с.

98. *Кветной М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект) / М. С. Кветной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1974. 222 с.

99. *Кирикова З. З.* Производственно-технологическая деятельность инженера-педагога и требования к его личности / З. З. Кирикова // Деятельность и личность инженера-педагога: тезисы докладов к совещанию исполнителей НИР по проблемам инженерно-педагогического образования / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. 120 с.

100. *Киселев А. Ф.* Развивать социальное партнерство / А. Ф. Киселев // Профессиональное образование. 2002. № 7. С. 3 – 7.

101. *Кларин М. В.* Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: диссертация … доктора педагогических наук / М. В. Кларин; РАО. Москва, 1994. 346 с.

102. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1998. 200 с.

103. *Кобак В. А.* Особенности повышения квалификации мастеров производственного обучения / В. А. Кобак // Обучение и повышение квалификации мастеров-наставников и преподавателей профшколы: тезисы докладов ВНИИ ПТО. Ленинград, 1991. 48 с.

104. *Коган Л. Н.* Образование как общественная потребность / Л. Н. Коган // Проблемы социального изучения потребности в образовании: сборник / ВНИИ ПТО. Москва, 1981. С. 12.

105. *Коломиец Б. К.* Категория «качество образования» / Б. К. Коломиец // Квалитативное образование и квалитативные технологии. Москва: Высшая школа, 1999. Ч. 3. 174 с.

106. *Коломиец Б. К.* Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов: методические рекомендации / Б. К. Коломиец. Москва: Высшая школа, 2006. 123 с.

107. *Компетентностный* подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2005. Кн. 2. 19 с.

108. *Кондаков М. И.* Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.

109. *Кооп А. В.* Образование и социализм / А. В. Кооп. Таллин: Ээсти раамат, 1983. 170 с.

110. *Копылов В. А.* Система образования как фактор развития социальной структуры общества в условиях зрелого социализма: автореферат диссертации … кандидата философских наук / В. А. Копылов. Москва, 1985. 21 с.

111. *Корнеева Л. И.* Опыт Германии при решении проблемы повышения квалификации руководящих кадров / Л. И. Корнеева // Экономическая культура в условиях развития рыночной экономики: межвузовский сборник / УГТУ – УПИ. Екатеринбург, 2002. Вып. 5. С. 457–462.

112. *Корнеева Л. И.* Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии / Л. И. Корнеева. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2004. 396 с.

113. *Корнеева Л. И.* Современные стратегии повышения квалификации руководящих кадров в Германии / Л. И. Корнеева // Вестник УГТУ – УПИ. Серия «Экономика и управление». 2003. № 1. С. 58 – 67.

114. *Косырев В. П.* Формирование профессионально-методических умений при подготовке инженеров-педагогов: диссертация … кандидата педагогических наук / В. П. Косырев. Свердловск, 1991. 242 с.

115. *Краевский В. В.* Проблемы построения целостной теории содержания образования и процесса обучения / В. В. Краевский // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: сборник научных трудов. Челябинск, 1988. 136 с.

116. *Кривенко В. А.* Влияние научно-технического прогресса на формирование структуры рабочих кадров: автореферат диссертации … кандидата эконономических наук / В. А. Кривенко. Москва, 1980. 26 с.

117. *Кривобоков И. А.* Социальный мониторинг, теоретико-методологическое обоснование, статистический анализ: диссертация … кандидата философских наук / И. А. Кривобоков. Москва, 1994. 116 с.

118. *Кривченко Т. А.* Компетентность общения и подходы к ее формированию / Т. А. Кривченко // Проблемы качества образования. Книга 2: Ключевые социальные компетентности студента / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2004. С. 48–56.

119. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

120. *Кузьмина Н. В.* Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профтехучилищ / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1978. 22 с.

121. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина; Ленингр. гос. ун-т. Ленинград, 1967. 183 с.

122. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

123. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.

124. *Леднев В. С.* Содержание образования: учебное пособие / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.

125. *Лейбович А. Н.* Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. Москва: Высшая школа, 1994. 280 с.

126. *Лекторский В. А.* Статус деятельности как объяснительный принцип / В. А. Лекторский // Вопросы философии. 1985. № 2. С. 30 – 35.

127. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

128. *Максимова В. Н.* Противоречия и задачи обучения и повышения квалификации инженерно-педагогических кадров / В. Н. Максимова // Обучение и повышение квалификации мастеров-наставников и преподавателей профессиональной школы: тезисы докладов конференции / ВНИИ руководящих работников и специалистов ПТО. Ленинград, 1991. С. 139 – 140.

129. *Максимов Н. И.* Федеральный государственный образовательный стандарт и проблемы разработки рабочего учебного плана бакалавриата / Н. И. Максимов; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Уфа; Москва, 2009. 24 с.

130. *Маленко А. Т.* Воспитание инженера-педагога / А. Т. Маленко. Москва: Высшая школа, 1986. 119 с.

131. *Маленко А. Т.* Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования / А. Т. Маленко. Минск: Вышейшая школа, 1980. 166 с.

132. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1997. 308 с.

133. *Маркс К.* Процесс производства капитала / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. 907 с.

134. *Мартынова О. Г.* Индивидуальный проект в вузе как средство овладения профессиональными компетенциями / О. Г. Мартынова // Проблемы качества образования: сборник научных статей. Москва; Уфа: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2011. С. 200 – 202.

135. *Махмутов М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1985. 180 с.

136. *Метод* Дельфи [Электронный ресурс] // Экономический словарь. Режим доступа: http://economy.polbu.ru/metod_deljfi.htm.

137. *Методика* выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / АПН СССР. Москва, 1988. 46 с.

138. *Методика* оценки эффективности психолого-педагогической подготовки будущих учителей (профессионально-деятельностный аспект) / АПН СССР. Москва, 1987. 11 с.

139. *Методические* рекомендации по введению модульного подхода к планированию организации учебного процесса / ГУВШЭ. Москва, 2001. 63 с.

140. *Методические* рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун [и др.]. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 148 с.

141. *Методические* указания по определению профессий рабочих и должностей служащих / ВНИИ труда и Гос. ком. по вопр. труда и заработ. платы. Москва, 1975. 110 с.

142. *Методологические* проблемы развития педагогической науки. Москва: Педагогика, 1985. 236 с.

143. *Мехти-Заде М. М.* К вопросу о научном управлении системой просвещения / М. М. Мехти-Заде // Советская педагогика. 1969. № 10. С. 81–89.

144. *Моделирование* педагогических ситуаций: проблемы повышения качества эффективности общепедагогической подготовки учителей: учебное пособие / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1981. 200 с.

145. *Морозова Н. А.* Информационно-технологическая компетентность студентов в контексте качества подготовки специалистов и ее отражение в ГОС ВПО / Н. А. Морозова // Проблемы качества образования. Книга 2: Ключевые социальные компетентности студента. Москва; Уфа: Изд-во Уфим. гос. авиац.-техн. ун-та, 2004. С. 57–65.

146. *Найн А. Я.* Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели / А. Я. Найн, Л. М. Кустов; ЧГИФК. Челябинск, 1994. 76 с.

147. *Найн А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн; Ин-т проф. развития Минобр РФ. Челябинск, 1995. 288 с.

148. *Найн А. Я.* Педагогическое управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / А. Я. Найн; АПН СССР НИИ труда, обучения и проф. ориентации. Москва, 1989. 39 с.

149. *Найн А. Я.* Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи / А. Я. Найн. Москва: Педагогика, 1991. 136 с.

150. *На пути* к европейскому пространству высшего образования: национальный отчет. Франция [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/18736.DOC.

151. *Научно-методическое* обеспечение формирования и оценки социально-профессиональных компетентностей учащейся молодежи: отчет по НИР / ИЦ ПКПС. Москва, 2005.

152. *Научные* основы структуры и содержания профессионально-технической подготовки рабочих по группам профессий и профессиям широкого профиля: отчет по НИР / ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1982. 143 с.

153. *Нестеров В. В.* Педагогическая компетентность: учебное пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 188 с.

154. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России / А. М. Новиков // Перспективы развития: сборник. Москва: Изд-во Исслед. центра пробл. непрерыв. проф. образования РАО, 1997. 254 с.

155. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

156. *Нохрина Н. Н.* Основы диагностики качества гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Н. Н. Нохрина. Москва, 2006. 43 с.

157. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 21-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990. 924 с.

158. *Оптимизация* профессионально-педагогической подготовки студентов университетов и пединститутов / сост. В. А. Черкасов [и др.]; Челяб. пед. ин-т. Челябинск, 1990. 92 с.

159. *Орчаков О. А.* Формирование проектировочных умений в процессе обучения: диссертация … кандидата педагогических наук / О. А. Орчаков; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1992. 234 с.

160. *Осипова И. В.* Готовность педагога профессиональной школы к творческой методической деятельности. Новые технологии обу-

чения // Духовно-нравственное воспитание и профессионализм личности в современных условиях: материалы 6-й Международной конференции, Винница, 25–28 мая 2009 г. [спец. вып. № 60] / Ин-т инновац. технологий и содержание образования и науки Украины; Акад. междунар. сотрудничества по креативной педагогике. Киев; Винница: Изд-во ИИТ СОН Украины, 2009. С. 146 – 149.

161. *Осипова И. В.* Основные подходы к проектированию ФГОС 3-го поколения по направлению «Профессиональное образование» / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Управление качеством образовательного процесса в учебных заведениях среднего профессионального образования: итоги эксперимента: материалы научно-практической конференции, Магнитогорск, 12 янв. 2007 г. / МГППК. Магнитогорск, 2007. С. 208–211.

162. *Осипова И. В.* Подготовка студентов профессионально-педагогического вуза к дидактическому технологическому творчеству: диссертация … кандидата педагогических наук / И. В. Осипова. Екатеринбург, 1998. 227 с.

163. *Осипова И. В.* Технология развития методического творчества у будущего педагога профессионального обучения / И. В. Осипова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2002. № 5 (17). С. 99 – 114.

164. *Очерки* истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика, 1981. 351 с.

165. *Перспективы* развития системы непрерывного профессионального образования / под ред. Б. С. Гершунского. Москва: Педагогика, 1990. 352 с.

166. *Петров Ю. Н.* Модель непрерывного профессионального образования / Волж. гос. инж.-пед. ин-т. Нижний Новгород, 1994. 352 с.

167. *Петров Ю. Н.* Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования (аспект управления): автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Ю. Н. Петров. Казань, 1996. 38 с.

168. *Повышение* квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования: учебно-методическое пособие / Б. Б. Исправников [и др.]; под ред. В. Н. Максимовой и Б. Б. Исправникова. Москва: Высшая школа, 1990. 143 с.

169. *Политехнический* словарь / гл. ред. И. И. Артоболевский. Москва: Советская энциклопедия, 1977.

170. *Попов В. Д.* Образование, личность, общество: опыт социологических комплексных исследований / В. Д. Попов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1979. 137 с.

171. *Практическая* направленность обучения как условие оптимизации профессионально-педагогической подготовки студента университета к работе будущего учителя: методические рекомендации / сост. М. Е. Дуранов, В. А. Черкасов, Э. С. Черкасова; под ред. А. А. Голикова. Челябинск, 1988. 98 с.

172. *Преподавание* в сети Интернет: учебное пособие / отв. ред. В. И. Солдаткин. Москва: Высшая школа, 2003. 792 с.

173. *Принципы* и процедуры проектирования структуры, содержания и условий реализации инновационных образовательных программ: методические рекомендации. Москва, 2006. 76 с.

174. *Проблемы* и перспективы развития образования в Сибири: монография / под ред. В. Н. Турченко. Новосибирск, 1982. 175 с.

175. *Проблемы* совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ / ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1980. 87 с.

176. *Профессиональная* педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с.

177. *Профессионально-педагогическая* подготовка учителя физики / под ред. А. И. Щербакова [и др.]. Ленинград: Изд-во ЛГИИ, 1977. 108 с.

178. *Пузанков Д. В.* Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин [и др.] // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: материалы 9-го симпозиума / Моск. ин-т сталей и сплавов, Москва, май 2006 г. Москва, 2006.

179. *Разъяснения* по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на раз-

работку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета). Методические рекомендации / под ред. Н. И. Максимова; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2005. 53 с.

180. *Романцев Г. М.* Кадровое обеспечение системы начального профессионального образования как фактор развития профессионально-педагогического образования / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Вестник / ФГОУ ВПО «Моск. гос. агроинж. ун-т им. В. П. Горячкина». Москва, 2004. Вып. 2(27). С. 53 – 60.

181. *Романцев Г. М.* Особенности профессионально-педагогического образования / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–26 октября 2007 г. / Ин-т профтехобразования РАО. Санкт-Петербург, 2007. С. 15–23.

182. *Романцев Г. М.* Подготовка профессионального обучения: проблемы стандартизации. Проектирование образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Проблемы качества образования. Проектирование образовательных программ высшего профессионального образования: материалы 19-й Всероссийской научно-методической конференции / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва; Уфа, 2009. Ч. 2. С. 43–53.

183. *Романцев Г. М.* Проблемы стандартизации подготовки педагогов профессионального обучения / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. Вып. 1 (43). С. 18–27 с.

184. *Романцев Г. М.* Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований: коллективная монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. А. Жученко, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 68 с.

185. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

186. *Российский* инженерно-педагогический работник перед лицом новых проблем / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 30 с.

187. *Рототаева Н. А.* Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореферат диссертации … кандидата психологических наук / Н. А. Рототаева. Москва, 2002. 20 с.

188. *Руднева Т. И.* Педагогика профессионализма / Т. И. Руднева; СГПУ. Самара, 1997. 160 с.

189. *Савельева Г. П.* Рейтинговые технологии в управлении качеством подготовки выпускников в вузе: учебно-методическое пособие / Г. П. Савельева. Москва: Педагогика, 2005.

190. *Сагатовский В. Н.* Категория деятельности и ее структура / В. Н. Сагатовский // Вопросы философии. 1985. № 2. С. 44 – 45.

191. *Сазонов В.* Зачетные единицы в ГОС нового поколения / В. Сазонов, Н. Максимов, Е. Караваева // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 12–24.

192. *Селезнева Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н. А. Селезнева; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Изд. 2-е, доп. Москва, 2002.

193. *Скакун В. А.* Введение в профессию мастера производственного обучения / В. А. Скакун; ВНМЦентр. Москва, 1985. 239 с.

194. *Скакун В. А.* Педагогические технологии производственного обучения / В. А. Скакун. Москва: Издат. центр «НОУ ИСОМ», 2003. 54 с.

195. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. Москва: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

196. *Словарь* иностранных слов. 15-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1988. 320 с.

197. *Смирнова Е. Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 136 с.

198. *Содержание* подготовки инженеров-педагогов / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. 136 с.

199. *Соколов А. Г.* Перестройка и демократизация управления профессионально-техническим учебным заведением / А. Г. Соколов // Теоретические проблемы развития профтехобразования: сборник научных трудов / НИИ ПТО АПН СССР. Ленинград, 1991. С. 111.

200. *Соколов А. Г.* Теория и практика управления средним профтехучилищем / А. Г. Соколов. Москва: Высшая школа, 1988. 183 с.

201. *Соколов Б. А.* Система методической подготовки инженера-педагога / Б. А. Соколов // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: сборник научных трудов / Сверд. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1986. С. 47–55.

202. *Спирин Л. Ф.* Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. Ярославль: Изд-во Ярослав. пед. ин-та, 1976. 82 с.

203. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. Москва: Политиздат, 1972. 303 с.

204. *Спрос* на рабочую силу – мнение работодателей: информационный бюллетень / А. Г. Спиркин; ГУ ВШЭ. Москва, 2006. 64 с.

205. *Статистический* словарь / гл. ред. М. А. Королев. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Финансы и статистика, 1989. 206 с.

206. *Стратегия* модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / ФИРО РФ. Москва, 2001. 83 с.

207. *Стратегия* развития профессионального образования: РСФСР в период перехода к рыночной экономике / ИПО МО РФ. Москва, 1991. 64 с.

208. *Суханов Б. М.* Интеграция естественнонаучного и технологичекого знания / Б. М. Суханов. Москва: Изд-во Моск ун-та, 1987. 95 с.

209. *Таланчук Н. М.* Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Н. М. Таланчук. Казань, 1984. 32 с.

210. *Талызина Н. Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. Москва: Знание, 1986. 108 с.

211. *Тарасюк О. В.* Диагностика готовности педагогов профессиональной школы к педагогическому проектированию / О. В. Тарасюк // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тезисы докладов 4-й научно-практической конференции, Екатеринбург, 20–21 февр. 2006 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 628 – 631.

212. *Тарасюк О. В.* Диагностика уровня подготовленности педагогов профессиональной школы к педагогическому проектированию / О. В. Тарасюк // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. Вып. 1 (32). С. 24 – 44.

213. *Тарасюк О. В.* Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / О. В. Тарасюк, З. З. Кирикова. Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2003. № 3. С. 116 – 130.

214. *Тарасюк О. В.* Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография / О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед.ун-т», 2008. Т. 1. 300 с.

215. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 10 – 15.

216. *Тенчурина Л. З.* Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920–1990) / Л. З. Тенчурина. Москва: Высшая школа, 2000. 228 с.

217. *Теоретические* основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. Москва: Педагогика, 1987. С. 67.

218. *Техническое* руководство по разработке учебно-методического комплекса для системы дистанционного обучения [Электронный ресурс] / СПбГУ ИТМО. Режим доступа: http://de.ifmo.ru/.

219. *Трапезников В. А.* Управление и научно-технический прогресс / В. А. Трапезников. Москва: Наука, 1983. 223 с.

220. *Учебный* словарь сочетаемости современного русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. Москва: Русский язык, 1978. 685 с.

221. *ФГОС ВПО* по направлению подготовки: макет [утв. Минобрнауки России 22.02.2007]. Москва, 2007. 22 с.

222. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

223. *Федоров В. А.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. Москва: Академия, 2008. 208 с.

224. *Филиппов Ф. Р.* Социология образования / Ф. Р. Филиппов. Москва: Политиздат, 1980. 250 с.

225. *Философский* словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1987. 590 с.

226. *Философский* энциклопедический словарь. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.

227. *Фролов Ю.В* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.

228. *Холодная М. А.* Интегральные структуры понятийного мышления / М. А. Холодная. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1983. 190 с.

229. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. Москва: Педагогика, 1972. 150 с.

230. *Худоминский П. В.* К вопросу о корректности употребления некоторых терминов теории управления в школоведческих исследованиях / П. В. Худоминский // Советская педагогика. 1978. № 8. С. 71–77.

231. *Худоминский П. В.* Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. Москва: Педагогика, 1986. 182 с.

232. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО [23 апр. 2002 г.]. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. Режим доступа: http://www/eidos.ru/news/compet/htm.

233. *Хуторской А. В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Стандарт общего образования: проект / ред.-сост. А. В. Хуторской. Москва, 2002. 58 с.

234. *Чапаев Н. К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1998. 37 с.

235. *Чепиков М. Г.* Интеграция науки / М. Г. Чепиков. Москва: Мысль, 1975. 246 с.

236. *Шадриков В. Д.* Проблемы системосинтеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Наука, 1982. 185 с.

237. *Шебашев В. Е.* О роли тестового контроля в процессе повышения качества образовательной деятельности [Электронный ресурс] / В. Е. Шебашев, А. С. Масленников. Режим доступа: http://www.rae.ru/zk/script_150307.php?url=arj/2007/05/Shebashev.zip&file=2007–5-Shebashev.pdf.

238. *Щербаков А. И.* Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. С. 3 – 43.

239. *Эллин М.* Тесты действия [Электронный ресурс] / М. Эллин. Режим доступа: http://bookap.by.ru/genpsy/psyenc/gl42.shtm.

240. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1978. 391 с.

241. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–38.

242. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления / В. А. Якунин. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 160 с.

243. *Berufliche* Weiterbildung in Russland. München: OWZ Bayern, 2001. 55 S.

244. *Berufsbildungsbericht* 2002, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Fortbildung. Bonn, 2002. 356 S.

245. *Berufsbildungsbericht*. Grundlagen. Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Bonn, 2001. 311 S.

246. *Doering K. W.* System Weiterbildung: Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors / K. W. Doering. Weinheim: Beltz, 1987. 257 S.

247. *Harney K.* Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik: Festschrift für Karlwillhelm Strattmann / K. Harney, G. Petzold. Frankfurt am Main: GAFB, 1990. 365 S.

248. *Lauterbach U.* Berufs- und Arbeitspädagogik für Techniker / U. Lauterbach. Darmstadt, 1989. 65 S.

249. *Lauterbach U.* Berufs- und Arbeitspädagogik / U. Lauterbach. Darmstadt, 1986. 96 S.

250. *Meneler E.* Didaktik der Erwachsenenbildung / E. Meneler // Weiterbildung als offenes Projekt. Tippelt, 1994. S. 615–628.

251. *Pache O.* Zur Lehrlingsfrage / O. Pache // Deutsches Fortbildungssystem. 1990. № 4. S. 49–50.

252. *Reuther U.* Kundenorientierung in der Weiterbildung / U. Reuther. Köln, 2001. 115 S.

253. *Schelten A.* Arbeitspädagogik – Grundzüge und aktuelle Problemstellungen / A. Schelten // Pädagogische Rundschau. 1990. № 44. S. 721–731.

254. *Schelten A.* Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache / A. Schelten. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2000. 164 S.

255. *Schelten A.* Einführung in die Berufspädagogik / A. Schelten. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1994. 307 S.

256. *Stenzel M.* Lernschwergebiete von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung / M. Stenzel. Frankfurt am Main: Verlag Lang, 1996. S. 16–35.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

К изучению кадрового обеспечения системы начального профессионального образования субъекта Российской Федерации

Таблица 1.1

Укомплектованность образовательного учреждения профессионально-педагогическими кадрами

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество штатных единиц преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин					Количество штатных единиц мастеров производственного обучения				
	всего	занятых штатными работниками	занятых внутренними совместителями	занятых внешними совместителями	вакансии	всего	занятых штатными работниками	занятых внутренними совместителями	занятых внешними совместителями	вакансии
ПУ										
ПЛ										

Примечание. Здесь и далее ОУ – образовательное учреждение; ПУ – профессиональное училище; ПЛ – профессиональный лицей.

Таблица 1.2

Образовательный уровень руководящих и профессионально-педагогических работников ОУ НПО

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество руководителей ОУ (директоров, зам. директоров)										
	всего	с высшим образованием			со средним профессиональным образованием			с начальным профессиональным образованием			с общим средним образованием
		профессионально (инженерно) - педагогическим	педагогическим	отраслевым	профессионально (инженерно) - педагогическим	педагогическим	отраслевым	полученным в ОУ НПО	полученным на предприятии	отраслевым	
ПУ											
ПЛ											

Таблица 1.3

Квалификационный состав руководителей и профессионально-педагогических работников ОУ НПО

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество директоров и заместителей директоров				Количество преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин				Количество старших мастеров				Количество мастеров			
	Категория															
	высшая	1-я	2-я	без категории	высшая	1-я	2-я	без категории	высшая	1-я	2-я	без категории	высшая	1-я	2-я	без категории
ПУ																
ПЛ																

Примечание. Квалификационная категория проставляется в таблице независимо от занимаемой в настоящее время должности.

Таблица 1.4

Возрастной состав руководителей и профессионально-педагогических работников ОУ НПО

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество директоров и заместителей директоров						Количество преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин					
	всего	20 – 30 лет	30 – 40 лет	40 – 50 лет	50 – 60 лет	свыше 60 лет	всего	20 – 30 лет	30 – 40 лет	40 – 50 лет	50 – 60 лет	свыше 60 лет
ПУ												
ПЛ												
Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество старших мастеров						Количество мастеров					
	всего	20 – 30 лет	30 – 40 лет	40 – 50 лет	50 – 60 лет	свыше 60 лет	всего	20 – 30 лет	30 – 40 лет	40 – 50 лет	50 – 60 лет	свыше 60 лет
ПУ												
ПЛ												

Таблица 1.5

Стаж работы в ОУ НПО руководителей и профессионально-педагогических работников, работающих в ОУ НПО

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество директоров и заместителей директоров						Количество преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин					
	всего	до 5 лет	5 – 10 лет	10 – 20 лет	20 – 30 лет	свыше 30 лет	всего	до 5 лет	5 – 10 лет	10 – 20 лет	20 – 30 лет	свыше 30 лет
ПУ												
ПЛ												

Суммарные данные по ОУ / Тип ОУ	Количество старших мастеров						Количество мастеров					
	всего	до 5 лет	5 – 10 лет	10 – 20 лет	20 – 30 лет	свыше 30 лет	всего	до 5 лет	5 – 10 лет	10 – 20 лет	20 – 30 лет	свыше 30 лет
ПУ												
ПЛ												

Приложение 2

Макеты нормативных документов, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам

Макет вузовской основной образовательной программы (бакалавриат)

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

название высшего учебного заведения

Утверждаю:
Ректор

_____
«____»_____20__ г.

Номер внутривузовской регистрации
_____

Основная образовательная программа высшего профессионального образования

Направление подготовки

_____

_____

указываются код и наименование направления подготовки

Профиль подготовки

_____

_____

указывается профиль подготовки

Квалификация (степень)
Бакалавр
Форма обучения

_____

очная, очно-заочная и др.

_____, 20__

город

Содержание

1. Общие положения

1.1. Основная образовательная программа (ОПП) бакалавриата, реализуемая вузом _____по направлению подготовки_____ и профилю подготовки _____

1.2. Нормативные документы для разработки ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

1.3. Общая характеристика вузовской основной образовательной программы высшего профессионального образования (бакалавриат)

1.4. Требования к абитуриенту

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

_____

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника

2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника

2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника

2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника

3. Компетенции выпускника ООП бакалавриата, формируемые в результате освоения данной ООП ВПО

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

4.1. Календарный учебный график

4.2. Учебный план подготовки бакалавра

4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)

4.4. Программы учебной и производственной практик

5. Фактическое ресурсное обеспечение ООП бакалавриата по направлению подготовки _____в вузе _____

6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников ООП бакалавриата

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся

Приложения

1. Общие положения

1.1. Основная образовательная программа бакалавриата (ООП), реализуемая вузом _____

название вуза

по направлению подготовки _____ *и профилю подготовки* _____

Программа представляет собой систему документов, разработанную и утвержденную высшим учебным заведением с учетом требований рынка труда на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по соответствующему направлению подготовки высшего профессионального образования (ВПО), а также согласно рекомендованной примерной образовательной программе (ПООП).

ООП регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

1.2. Нормативные документы для разработки ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

Нормативно-правовую базу разработки ООП бакалавриата составляют:

1) Федеральные законы Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ;

2) Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71 (далее – Типовое положение о вузе);

3) ФГОС по направлению подготовки _____ ВПО (бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «____»_____200__ г. № ____;

4) Нормативно-методические документы Минобрнауки России;

5) Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки, утвержденная_____ (носит рекомендательный характер);

6) Устав_____;

наименование вуза

_____.

1.3. Общая характеристика вузовской основной образовательной программы высшего профессионального образования (бакалавриат)

1.3.1. Цель (миссия) ООП бакалавриата _____

Указывается, что ООП бакалавриата имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств, а также формирование общекультурных универсальных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по данному направлению подготовки. При этом формулировка целей ООП как в области воспитания, так и в области обучения дается с учетом специфики данной ООП, характеристики групп обучающихся, а также особенностей научной школы вуза и потребностей рынка труда.

1.3.2. Срок освоения ООП бакалавриата _____

Срок освоения ООП в годах указывается вузом для конкретной формы обучения в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению.

1.3.3. Трудоемкость ООП бакалавриата _____

Трудоемкость освоения студентом ООП указывается в зачетных единицах за весь период обучения в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению и включает все виды аудиторной и самостоятельной работы студента, практики и время, отводимое на контроль качества освоения студентом ООП.

1.4. Требования к абитуриенту

Абитуриент должен иметь документ государственного образца о среднем (полном) общем образовании или среднем профессиональном образовании.

Для направлений подготовки, зарегистрированных в Перечне направлений подготовки (специальностей), по которым при приеме для обучения по программам бакалавриата могут проводиться дополнительные испытания творческой и (или) профессиональной направленности (утвержденные в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации), в данном разделе ООП могут быть указаны дополнительные требования к абитуриенту – наличие определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств.

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника

Приводится характеристика области профессиональной деятельности, для которой ведется подготовка бакалавров, в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки; описывается специфика профессиональной деятельности бакалавра с учетом профиля его подготовки, указываются типы организаций и учреждений, в которых может осуществлять профессиональную деятельность выпускник по данному направлению и профилю подготовки ВПО.

2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника

Указываются объекты профессиональной деятельности бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, в случае необходимости описывается специфика объектов профессиональной деятельности бакалавра с учетом профиля его подготовки.

2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника

Указываются виды профессиональной деятельности бакалавра в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, например: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, педагогическая и др. Виды профессиональной деятельности дополняются вузом совместно с заинтересованными работодателями.

2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника

Задачи профессиональной деятельности выпускника формулируются для каждого вида профессиональной деятельности по данному направлению и профилю подготовки ВПО на основе соответствующих ФГОС ВПО и ПООП ВПО и дополняются с учетом традиций вуза и потребностей заинтересованных работодателей.

3. Компетенции выпускника ООП бакалавриата, формируемые в результате освоения данной ООП ВПО

Результаты освоения ООП бакалавриата определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т. е. его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

В результате освоения данной ООП бакалавриата выпускник должен обладать следующими компетенциями: _____

Компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения данной ООП ВПО, определяются на основе ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки, ПООП по данному профилю подготовки и дополняются профессионально-специализированными (и при необходимости – иными) компетенциями в соответствии с целями основной образовательной программы бакалавриата. На этапе проектирования ООП вузу рекомендуется разработать матрицу соответствия требуемых компетенций и формирующих их составных частей ООП. При разработке указанной матрицы рекомендуется использовать макет, приведенный в прил. А.

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

В соответствии с п. 39 Типового положения о вузе и ФГОС ВПО бакалавриата по направлению подготовки _____ содержание и организация образовательного процесса при реализации данной ООП регламентируются учебным планом бакалавра с учетом его профиля; рабочими программами учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей); материалами, обеспечивающими качество подготовки и воспитания обучающихся; программами учебных и производственных практик; годовым календарным учебным графиком, а также методическими материалами, обеспечивающими реализацию соответствующих образовательных технологий.

4.1. Календарный учебный график

Рекомендуемый макет календарного учебного графика дан в прил. Б. Для построения календарного учебного графика может быть использована форма, традиционно применяемая конкретным вузом. Указывается последовательность реализации ООП ВПО по годам включая теоретическое обучение, практики, промежуточные и итоговую аттестации, каникулы.

4.2. Учебный план подготовки бакалавра _____

Рекомендуемый макет учебного плана бакалавра дан в прил. В.

В учебном плане отображается логическая последовательность освоения циклов и разделов ООП (дисциплин, модулей, практик), обеспечивающих формирование компетенций. Указывается общая трудоемкость дисциплин, модулей, практик в зачетных единицах, а также их общая и аудиторная трудоемкость в часах.

В базовых частях учебных циклов указывается перечень базовых модулей и дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. В вариативных

частях учебных циклов вуз самостоятельно формирует перечень и последовательность модулей и дисциплин с учетом рекомендаций соответствующей ПООП ВПО.

Основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по всем трем учебным циклам ООП. Порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся устанавливает ученый совет вуза.

Для каждых дисциплины, модуля, практики указываются виды учебной работы и формы промежуточной аттестации.

При составлении учебного плана вуз должен руководствоваться общими требованиями к условиям реализации основных образовательных программ, сформулированными в разд. 7.1 ФГОС ВПО по направлению подготовки.

4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) _____

Рекомендуемый макет рабочей программы дисциплины (модуля) приведен в прил. Г.

В ООП бакалавриата должны быть приведены рабочие программы всех учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) как базовой, так и вариативной частей учебного плана включая дисциплины по выбору студента.

4.4. Программы учебной и производственной практик

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки _____ _____ раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Разделом учебной практики может являться научно-исследовательская работа обучающихся.

4.4.1. Программы учебных практик

При реализации данной ООП предусматриваются следующие виды учебных практик: _____

Указывается перечень предприятий, учреждений и организаций, с которыми вуз имеет заключенные договоры, в соответствии с требованием ст. 11, п. 9 ФЗ «О высшем и послевузовском образовании».

В том случае, если практики осуществляются в вузе, перечисляются кафедры и лаборатории вуза, на базе которых проводятся те или иные виды практик, с обязательным указанием их кадрового и научно-технического потенциала.

Указываются все виды учебных практик и приводятся их программы, в которых описываются цели и задачи практик, практические навыки, универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, приобретаемые обучающимися. Указываются местоположение и время прохождения практик, а также формы отчетности по практикам.

Рекомендуемый макет программы учебной практики дан в прил. Д.

4.4.2. Программа производственной практики

Рекомендуемый макет программы производственной практики приведен в прил. Е.

4.4.3. Программа научно-исследовательской работы

Данный раздел включается в ООП в случае, если вуз один из видов учебной практики заменяет научно-исследовательской работой.

В программе НИР указываются виды, этапы научно-исследовательской работы, в которых обучающийся должен принимать участие. Например:

- изучать специальную литературу и другую научно-техническую информацию, достижения отечественной и зарубежной науки и техники в соответствующей области знаний;
- участвовать в проведении научных исследований или выполнении технических разработок;
- осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме (заданию);
- принимать участие в стендовых и промышленных испытаниях опытных образцов (партий) проектируемых изделий;
- составлять отчеты (разделы отчета) по теме или ее разделу (этапу, заданию);
- выступить с докладом на конференции и т. д.

5. Фактическое ресурсное обеспечение ООП бакалавриата по направлению подготовки_____ в вузе

_____

наименование вуза

Указывается, что ресурсное обеспечение ООП вуза формируется на основе требований к условиям реализации основных образовательных программ

бакалавриата, определяемых ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, с учетом рекомендаций ПООП.

Исходя из конкретных особенностей, связанных с профилем данной основной образовательной программы, вуз может дать краткую характеристику привлекаемых к обучению педагогических кадров, а также фактического учебно-методического, информационного и материально-технического обеспечения учебного процесса.

6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников

Указываются возможности вуза в формировании общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников.

Дается характеристика социокультурной среды вуза, описываются условия, созданные для развития личности и регулирования социально-культурных процессов, способствующих укреплению нравственных, гражданственных, общекультурных качеств обучающихся.

Могут быть представлены соответствующие документы, например документы, регламентирующие воспитательную деятельность, сведения о наличии студенческих общественных организаций, об организации и проведении внеучебной общекультурной работы, о психолого-консультационной и специальной профилактической работе; сведения об обеспечении социально-бытовых условий и др.

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися ООП бакалавриата по направлению подготовки _____

В соответствии с ФГОС ВПО бакалавриата по направлению подготовки _____ и Типовым положением о вузе оценка качества освоения обучающимися основных образовательных программ включает текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую государственную аттестацию обучающихся.

Нормативно-методическое обеспечение текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по ООП бакалавриата осуществляется в соответствии с Типовым положение о вузе.

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации _____

Согласно требованиям ФГОС ВПО для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям конкретной ООП вуз создает фонды оценочных средств для

проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации). Эти фонды могут включать:

1) контрольные вопросы и типовые задания для практических занятий, лабораторных и контрольных работ, коллоквиумов, зачетов и экзаменов;

2) тесты и компьютерные тестирующие программы;

3) примерную тематику курсовых работ / проектов, рефератов и т. п.; иные формы контроля, позволяющие оценить степень сформированности компетенций обучающихся.

Вузу также необходимо на основе требований ФГОС ВПО и рекомендаций ПООП по конкретному направлению подготовки разработать:

- матрицу соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств (рекомендуемый шаблон такой матрицы приведен в прил. А);
- методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения текущего контроля успеваемости по дисциплинам (модулям) ООП (в форме заданий для контрольных работ, вопросов для коллоквиумов, тематики докладов, эссе, рефератов и т. п.);
- методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) ООП (в форме зачетов, экзаменов, курсовых работ / проектов и т. п.) и практикам.

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников ООП бакалавриата

Итоговая аттестация выпускника высшего учебного заведения является обязательной и осуществляется после освоения образовательной программы в полном объеме.

Итоговая государственная аттестация включает защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы. *Государственный экзамен вводится по решению ученого совета вуза*.

Вузу необходимо на основе Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации, требований ФГОС ВПО и рекомендаций ПООП по соответствующему направлению подготовки разработать и утвердить требования к содержанию, объему и струк-

туре выпускных квалификационных работ, а также требования к содержанию и процедуре проведения государственного экзамена (в случае решения ученого совета вуза о его проведении).

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся

В данном разделе могут быть представлены документы и материалы, не нашедшие отражения в предыдущих разделах ООП, например:

1) Описание механизмов функционирования при реализации данной ООП системы обеспечения качества подготовки, созданной в вузе, в том числе мониторинга и периодического рецензирования образовательной программы; обеспечения компетентности преподавательского состава; регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии); системы внешней оценки качества реализации ООП (учета и анализа мнений работодателей, выпускников вуза и других субъектов образовательного процесса).

2) Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания (в случае ее применения).

3) Соглашения (при их наличии) о порядке реализации совместных с зарубежными партнерами ОП и мобильности студентов и преподавателей и т. д.

Матрица соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств

Циклы, дисциплины (модули) учебного плана ООП бакалавра / Индекс компетенции	Б.1. ГСЭ						Б.2. МЕН						Б.3. Профессиональный						Б.4. Физкультура	Б.5. Практики / НИР			Б.6. ИГА	
	Б.1.1. Базовая часть			Б.1.2. Вариативная часть			Б.2.1. Базовая часть			Б.2.2. Вариативная часть			Б.3.1. Базовая часть			Б.3.2. Вариативная часть				Б.5.1. Учебная	Б.5.2. НИР.	Б.5.3. Производственная педагогическая практика	ГЭ	ВКР
	Дисциплины Модули			Дисциплины Модули			Дисциплины Модули			Дисциплины Модули			Дисциплины Модули			Дисциплины Модули								
	1	…	n	1	…	n	1	…	N	1	…	n	1	…	n	1	…	n						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Общекультурные компетенции (общенаучные, инструментальные, социально-личностные)																								
ОНК-1								+														+	+	+
ОНК-2		+																				+	+	
ИК-1								+			+										+	+		+
ИК-2		+			+			+														+	+	+
СЛК-1		+			+			+						+					+			+	+	+
СЛК-2														+			+		+	+	+	+	+	+
ОПК-1														+			+			+	+	+		+
ОПК-2														+			+				+	+		+

Окончание таблицы

1			2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Профессиональные компетенции (общепрофессиональные, профессионально-специализированные)																										
ПК-1													+			+			+				+	+	+	+
ПСК-1																			+				+	+	+	+
Рекомендуемые оценочные средства	Виды аттестации	Формы оценочных средств																								
	Текущая (по дисциплине)	УО-1,2		+			+			+			+			+			+			+	+			
		ПР-1,2								+			+			+			+							
		ТС-1		+			+			+			+			+			+			+	+			
	Промежуточная (по дисциплине)	УО-2		+			+			+			+			+			+			+	+			
		ПР-2,3,4		+			+			+			+			+			+			+	+			
	Рубежная (по модулю)	УО-3,4		+			+			+			+			+			+			+	+			
		ПР-4, 6		+			+			+			+			+			+			+	+	+		
	ИГА	ГЭ														+			+				+	+	+	
		ВКР								+			+			+			+			+	+	+		+

Примечание. Б – блок; ГСЭ – гуманитарные, социально-экономические (дисциплины); МЕН – математические естественнонаучные (дисциплины); ГЭ – госэкзамен; ВКР – выпускная квалификационная работа; ОНК – общенаучная компетенция; ИК – инструментальная компетенция; СЛК – социально-личностная компетенция; ПК – профессиональная компетенция; ПСК – профессионально-специализированная компетенция; УО – устный опрос; ПР – письменная работа; ТС – технические средства (контроля).

Приложение Б

Макет календарного учебного графика

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

наивание вуза

Утверждаю:
Ректор

_____
«____»_____20__ г.
№ _____

Направление подготовки _____
Профиль подготовки _____
Квалификация (степень) выпускника **Бакалавр**
Срок обучения **4 года**

Календарный график учебного процесса

	Сентябрь					Октябрь				Ноябрь				Декабрь				Январь				Февраль				Март				Апрель				Май				Июнь				Июль				Август			
Курс	1–7 сент.	8–14 сент.	15–21 сент.	22–28 сент.	29 сент.– 5 окт.	6–12 окт.	13–19 окт.	20–26 окт.	27 окт. – 2 нояб.	3–9 нояб.	10–16 нояб.	17–23 нояб.	24 – 30 нояб.	1–7 дек.	8–14 дек.	15–21 дек.	22–28 дек.	29 дек. – 4 янв.	5–11 янв.	12–18 янв.	19–25 янв.	26 янв. – 1 февр.	2–8 февр.	9–15 февр.	16–22 февр.	23 февр. – 1 марта	2–8 марта	9–15 марта	16–22 марта	23–29 марта	30 марта – 5 апр.	6–12 апр.	13–19 апр.	20–26 апр.	27 апр. – 3 мая	4–10 мая	11–17 мая	18–24 мая	25–31 мая	1–7 июня	8–14 июня	15–21 июня	22–28 июня	29 июня – 5 июля	6–12 июля	13–19 июля	20–26 июля	27 июля –2 авг.	3–9 авг.	10–16 авг.	17–23 авг.	24–30 авг.
Au	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
1-й																																																				
2-й																																																				
3-й																																																			
4-й																																																			

Примечание. Рекомендуемые обозначения: [ ] – теоретическое обучение; [Э] – экзаменационная сессия; [П] – практики (в том числе производственная); [Д] – выпускная квалификационная работа (диплом); [К] – каникулы; [Г] – государственные экзамены; [У] – учебная практика (в том числе НИР обучающегося); [=] – неделя отсутствует.

Сводные данные по бюджету времени (в неделях)

Курс	Теоретическое обучение	Экзаменационная сессия	Учебные практики	Производственная практика	Итоговая государственная аттестация	Каникулы	**Всего**
I							**52**
II							**52**
III							**52**
IV							**52**
Итого							**208**

Приложение В

Макет учебного плана

Утверждаю:
Ректор (декан)

_____
«_____»_____201_ г.

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____
название вуза

Направление подготовки _____
Профиль подготовки _____

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр

Нормативный срок обучения
4 года

№ п/п	Наименование циклов, разделов ООП, модулей, дисциплин, практик	Трудоемкость		Распределение по семестрам								Виды учебной работы	Формы промежуточной аттестации
		Общая, в зачетных единицах	общая/аудиторная, в часах	1	2	3	4	5	6	7	8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Б.1	***Гуманитарный, социальный и экономический цикл***	***55***	***1650 / 825***										
	Базовая часть (пример)												
1	История	3	90 / 45			+	+					Л., С.	Зач. Экз.
2	Философия	4	120 / 60					+	+			Л., С.	Зач. Экз.
3	Иностранный язык	15	450 / 225	+	+	+	+					Л., С., ПЗ	Зач. Экз.

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4	Экономика	4	120 / 60					+	+			Л., С.	Зач.
5	Социология	4	120 / 60			+	+					Л., С.	Зач.
	Вариативная часть, в том числе дисциплины по выбору студента *(пример)*												
1	Психология	3	90 / 45					+	+			Л., С.	Зач.
2	Право	3	90 / 45			+	+					Л., С.	Зач.
3	Менеджмент	4	120 / 60					+	+			Л., С.	Зач.
4	Дисциплины по выбору (указываются наименования дисциплин)	15	450 / 225	+	+	+	+					Л., С.	Зач.
Б.2	***Математический и естественно-научный цикл***	***40***	***1200 / 600***										
	Базовая часть (пример)												
1	Математика	8	240 / 120	+	+							Л., С., ПЗ	Зач. Экз.
2	Информатика	7	210 / 105			+	+					Л., С., ПЗ	Зач. Экз.
3	Безопасность жизнедеятельности	3	90 / 45						+			Л., С.	Зач.
4	Основы естествознания	7	210 / 105	+	+							Л., С.	Зач. Экз.
	Вариативная часть, в том числе дисциплины по выбору студента	*15*	*450 / 225*	+	+	+	+	+	+				
1				+	+	+	+	+	+				
2				+	+	+	+	+	+				

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Б.3	***Профессиональный цикл***	***108***	***3240 / 1620***			+	+	+	+	+	+		
	Базовая (общепрофессиональная) часть	*54*	*1620 / 810*										
1						+	+	+	+	+	+		Зач. Экз.
2						+	+	+	+	+	+		Зач. Экз.
	Вариативная (профильная) часть, в том числе дисциплины по выбору студента	*54*	*1620 / 810*			+	+	+	+	+	+		
1													
2													
Б.4	***Физическая культура***	***2***	***400 / 360***	+	+	+	+					***С, ПЗ***	***Зач.***
Б.5	***Учебная и производственная практики*** *(пример)*	*25*	*750 / 375*										
1	Учебные практики или научно-исследовательская работа	15	450 / 225		+		+						
2	Производственная практика	10	300 / 150						+	+			
Б.6	***Итоговая государственная аттестация***	***10***	***300 / 150***								+		
	Общая трудоемкость основной образовательной программы	**240**	**8400 / 4200**										

Примечание. Л – лекции, С – семинары, ПЗ – практические занятия, Зач. – зачет, Экз. – экзамен.

Настоящий учебный план составлен в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образо-

вания и с учетом рекомендаций примерной основной образовательной программы по направлению подготовки _____.

Курсовые работы (проекты), текущая и промежуточная аттестации (зачеты и экзамены) рассматриваются как вид учебной работы по дисциплине (модулю) и выполняются в пределах трудоемкости, отводимой на ее изучение.

В соответствии с Типовым положением о вузе к видам учебной работы отнесены лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа).

Высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

Приложение Г

Макет рабочей программы дисциплины (модуля)

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

название вуза, факультета

УТВЕРЖДАЮ
Ректор
_____
«_____»_____20__ г.

Рабочая программа дисциплины (модуля)

_____

название дисциплины (модуля)

Направление подготовки

_____

Профиль подготовки

_____

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр

Форма обучения

_____

очная, очно-заочная и др.

_____ 20__

город

1. Цели освоения дисциплины

Целями освоения дисциплины (модуля) _____ являются _____

_____

Указываются цели освоения дисциплины (или модуля), соотнесенные с общими целями ООП ВПО.

2. Место дисциплины в структуре ООП бакалавриата _____

_____

Указывается цикл (раздел) ООП, к которому относится данная дисциплина (модуль). Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи с другими частями ООП (дисциплинами, модулями, практиками). Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и готовностям обучающегося, необходимым при освоении данной дисциплины и приобретенным в результате освоения предшествующих дисциплин (модулей).

Указываются те теоретические дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующий этап.

3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля) _____

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

Знать: _____

Уметь:_____

Владеть_____

4. Структура и содержание дисциплины (модуля) _____

Общая трудоемкость дисциплины составляет _____ зачетных единиц, ___часов.

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы (*включая самостоятельную работу студентов*) и трудоемкость (*в часах*)				Формы текущего контроля успеваемости *(по неделям семестра)* Форма промежуточной аттестации *(по семестрам)*
1								
2								
3								

Примечание. В соответствии с Типовым положением о вузе к видам учебной работы отнесены: лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа). Высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

5. Образовательные технологии

Указываются образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе в процентном отношении определен ФГОС по конкретному направлению подготовки.

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

Указываются темы эссе, рефератов, курсовых работ и др. Приводятся контрольные вопросы и задания для осуществления текущего контроля и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, а также для контроля самостоятельной работы обучающегося по отдельным разделам дисциплины.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (модуля) _____

а) основная литература:

б) дополнительная литература:

в) программное обеспечение и интернет-ресурсы: _____

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля)

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки. _____.

Автор (-ы) _____

Рецензент (-ы) _____

Программа одобрена на заседании _____

УМК, НМС, ученого совета

от _____20__ г., протокол № _____.

Приложение Д

Макет программы учебной практики

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

название вуза, факультета

УТВЕРЖДАЮ
Ректор

_____
«_____»_____20__ г.

Программа учебной практики

_____

название учебной практики

Направление подготовки

_____

Профиль подготовки

_____

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр

_____ 20__

город

1. Цели учебной практики _____

Целями учебной практики _____ являются _____

_____

Указываются цели учебной практики, соотнесенные с общими целями ООП ВПО, направленные на закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося и приобретение им практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности.

2. Задачи учебной практики _____

Задачами учебной практики _____

являются _____

Указываются конкретные задачи учебной практики, соотнесенные с видами и задачами профессиональной деятельности.

3. Место учебной практики в структуре ООП бакалавриата

_____

Указываются циклы (разделы) ООП, предметы, курсы, дисциплины, учебные практики, на освоении которых базируется данная практика. Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи данной практики с другими частями ООП.

Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и готовностям обучающегося, приобретенным в результате освоения предшествующих частей ООП и необходимым при освоении данной практики.

Указываются те теоретические дисциплины и практики, для которых прохождение данной практики необходимо как предшествующий этап.

4. Формы проведения учебной практики _____

_____

Указываются формы проведения практики. Например, полевая, лабораторная, заводская, архивная и т. д.

5. Место и время проведения учебной практики _____

_____

6. Компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения учебной практики _____

В результате прохождения данной учебной практики обучающийся должен приобрести следующие практические навыки, умения, общекультурные и профессиональные компетенции: _____

_____

7. Структура и содержание учебной практики _____

_____

Общая трудоемкость учебной практики составляет _____ зачетных единиц, _____ часов.

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды учебной работы на практике включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля
	Указываются разделы (этапы) учебной практики. Например: подготовительный этап, включающий инструктаж по технике безопасности, экспериментальный этап, обработка и анализ полученной информации, подготовка отчета по практике. Разделом учебной практики может являться научно-исследовательская работа студентов					
1						
2						

Примечание. К видам учебной работы на учебной практике могут быть отнесены ознакомительные лекции, инструктаж по технике безопасности, мероприятия по сбору, обработке и систематизации фактического и литературного материала, наблюдения, измерения и др., выполняемые как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

8. Образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, используемые на учебной практике

_____

9. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов на учебной практике _____

_____

Приводятся контрольные вопросы и задания для проведения текущей аттестации по разделам (этапам) практики, осваиваемым студентом самостоятельно.

10. Формы промежуточной аттестации (по итогам практики)

_____

Указываются формы отчетности по итогам практики (составление и защита отчета, собеседование, дифференцированный зачет и другие формы аттестации). Указывается время проведения аттестации.

11. Учебно-методическое и информационное обеспечение учебной практики _____

а) основная литература:

_____

б) дополнительная литература:

_____

в) программное обеспечение и интернет-ресурсы: _____

_____

12. Материально-техническое обеспечение учебной практики

_____

_____

_____

Указывается необходимое для проведения учебной практики материально-техническое обеспечение, например: полигоны, лаборатории, специально оборудованные кабинеты, измерительные и вычислительные комплексы, транспортные средства, бытовые помещения, соответствующие действующим санитарным и противопожарным нормам, а также требованиям техники безопасности при проведении учебных и научно-производственных работ.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и с учетом рекомендаций ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки _____.

Автор (-ы) _____

Рецензент (-ы) _____

Программа одобрена на заседании _____

_____

_____

УМК, НМС, ученого совета

от _____20__ г., протокол № _____.

Приложение Е

Макет программы производственной практики

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

название вуза, факультета

УТВЕРЖДАЮ
Ректор
_____
«_____»_____20__ г.

Программа производственной практики

_____

название производственной практики

Направление подготовки

_____

Профиль подготовки

_____

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр

_____ 20__

город

1. Цели производственной практики _____

_____

Целями производственной практики _____ являются _____

Указываются цели производственной практики, соотнесенные с общими целями ООП ВПО, направленные на закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося, приобретение им практических навыков и компетенций, а также опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

2. Задачи производственной практики _____

Задачами производственной практики _____ являются _____

Указываются конкретные задачи производственной практики, соотнесенные с видами и задачами профессиональной деятельности.

3. Место производственной практики в структуре ООП бакалавриата _____

Указывается циклы (разделы) ООП, предметы, курсы, дисциплины, учебные практики, на освоении которых базируется производственная практика. Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи производственной практики с другими частями ООП.

Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и готовностям обучающегося, приобретенным в результате освоения предшествующих частей ООП и необходимым при освоении производственной практики.

Указываются разделы ООП, для которых прохождение данной практики необходимо как предшествующий этап.

4. Формы проведения производственной практики _____

_____.

Указываются формы проведения практики, например: полевая, лабораторная, заводская, архивная и т. д.

5. Место и время проведения производственной практики___

_____

6. Компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения производственной практики _____

В результате прохождения данной производственной практики обучающийся должен приобрести следующие практические навыки, умения, общекультурные и профессиональные компетенции:

_____

7. Структура и содержание производственной практики____

_____

Общая трудоемкость производственной практики составляет ____ зачетных единиц, _____ часов.

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость, в часах				Формы текущего контроля
	Указываются разделы (этапы) производственной практики, например: организация практики, подготовительный этап, включающий инструктаж по технике безопасности, производственный (экспериментальный, исследовательский) этап, обработка и анализ полученной информации, подготовка отчета по практике					
1						
2						

Примечание. К видам производственной работы на производственной практике могут быть отнесены производственный инструктаж, в том числе инструктаж по технике безопасности, выполнение производственных заданий, сбор, обработка и систематизация фактического и литературного материала, наблюдения, измерения и другие выполняемые обучающимся самостоятельно виды работ.

8. Научно-исследовательские и научно-производственные технологии, используемые на производственной практике _____

_____

Указываются научно-исследовательские и научно-производственные технологии, которые может использовать обучающийся при выполнении различных видов работ на производственной практике.

9. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов на производственной практике _____

_____

Приводятся учебно-методические рекомендации для обеспечения самостоятельной работы студентов на производственной (в том числе преддипломной) практике, например рекомендации по сбору материалов, их обработке и анализу, форме представления. Приводятся контрольные вопросы и задания для проведения аттестации по итогам производственной практики.

10. Формы промежуточной аттестации (по итогам производственной практики) _____

Указываются формы аттестации по итогам производственной практики (составление и защита отчета, собеседование, дифференцированный зачет и другие формы аттестации). Указывается время проведения аттестации.

11. Учебно-методическое и информационное обеспечение производственной практики _____

Указываются основная и дополнительная литература по темам производственной практики, программное обеспечение и интернет-ресурсы, а также другое необходимое на различных этапах проведения производственной практики учебно-методическое и информационное обеспечение.

12. Материально-техническое обеспечение производственной практики _____

Указывается, какое производственное, научно-исследовательское измерительное и вычислительное оборудование и иное материально-техническое обеспечение необходимы для полноценного прохождения производственной практики на конкретном предприятии, НИИ, кафедре.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки _____.

Автор (-ы) _____

Рецензент (-ы) _____

Программа одобрена на заседании _____

_____

УМК, НМС, ученого совета

от _____20__ г., протокол № _____.

Макет вузовской основной образовательной программы (магистратура)

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

название высшего учебного заведения

Утверждаю:
Ректор

_____
«____»_____20___ г.
Номер внутривузовской регистрации

_____

Основная образовательная программа высшего профессионального образования

Направление подготовки

_____

_____

указываются код и наименование направления подготовки

Профиль подготовки

_____

_____

указывается профиль подготовки

_____

названия магистерских программ

Квалификация (степень)
Магистр

_____, 20___
город

Содержание

1. Общие положения

1.1. Основная образовательная программа магистратуры (магистерская программа)

1.2. Нормативные документы для разработки магистерской программы

1.3. Общая характеристика магистерской программы

1.4. Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения магистерской программы

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника магистерской программы

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника

2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника

2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника

2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника

3. Компетенции выпускника ООП магистратуры, формируемые в результате освоения магистерской программы

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации магистерской программы

4.1. Календарный учебный график

4.2. Учебный план подготовки магистра

4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)

4.3. Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся

5. Фактическое ресурсное обеспечение магистерской программы

6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися магистерской программы

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников магистерской программы

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся

Приложения

1. Общие положения

1.1. Основная образовательная программа магистратуры (далее – магистерская программа) _____,
наименование магистерской программы

реализуемая _____
наименование вуза

по направлению подготовки _____ ***и профилю подготовки*** _____, представляет собой систему документов, разработанную и утвержденную высшим учебным заведением самостоятельно с учетом требований рынка труда на основе федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), а также с учетом рекомендованной примерной основной образовательной программы.

Магистерская программа регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

1.2. Нормативные документы для разработки магистерской программы _____

Нормативную правовую базу разработки данной магистерской программы составляют:

1) Федеральные законы Российской Федерации: «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ;

2) Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71 (далее – Типовое положение о вузе);

3) Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по направлению подготовки _____ высше-

го профессионального образования (магистратура), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «___»_____20__ г. № ____;

4) нормативно-методические документы Минобрнауки России;

5) примерная основная образовательная программа (ПООП ВПО) подготовки магистров по направлению подготовки, утвержденная _____ (носит рекомендательный характер);

6) устав _____.

наименование вуза

1.3. Общая характеристика магистерской программы _____ _____ вуза_____

1.3.1. Цель магистерской программы _____

Указывается, что ООП магистратуры имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств и формирование общекультурных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО и ПООП ВПО по данному направлению подготовки.

При этом формулировка целей ООП (как в области воспитания, так и в области обучения) дается в соответствии с особенностями данной магистерской программы с учетом характеристики групп обучающихся, а также особенностей научной школы вуза и потребностей рынка труда.

1.3.2. Срок освоения магистерской программы _____

Срок освоения ООП в годах указывается вузом для конкретной формы обучения в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению.

1.3.3. Трудоемкость магистерской программы _____

Трудоемкость освоения студентом ООП указывается в зачетных единицах за весь период обучения в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению и включает все виды аудиторной и самостоятельной работы студента, практики и время, отводимое на контроль качества освоения студентом ООП.

1.4. Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения магистерской программы_____

Указывается наименование программы

Лица, имеющие диплом бакалавра и желающие освоить данную магистерскую программу, зачисляются в магистратуру по результа-

там вступительных испытаний, программы которых разрабатываются вузом с целью установления у поступающего наличия следующих компетенций: _____

Приводится перечень ключевых компетенций бакалавра, необходимых для освоения магистерских программ по данному направлению и профилю подготовки.

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника магистерской программы _____

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника

Приводится характеристика области профессиональной деятельности, для которой ведется подготовка магистра, в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, при этом учитываются профиль его подготовки и особенности данной магистерской программы, указываются типы организаций и учреждений, в которых может осуществлять профессиональную деятельность выпускник по данному направлению и профилю подготовки ВПО.

2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника

Указываются объекты профессиональной деятельности магистра в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки; в случае необходимости описывается специфика объектов профессиональной деятельности магистра с учетом профиля его подготовки и особенностей данной магистерской программы.

2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника

Указываются виды профессиональной деятельности магистра в соответствии с ФГОС ВПО. Например: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, педагогическая и др. Виды профессиональной деятельности дополняются вузом в соответствии с профилем подготовки, особенностями данной магистерской программы и потребностями заинтересованных работодателей.

2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника

Задачи профессиональной деятельности выпускника формулируются для каждого вида профессиональной деятельности по данному направлению и профилю подготовки ВПО на основе соответствующих ФГОС ВПО и ПООП ВПО и дополняются с учетом особенностей данной магистерской программы, научных традиций вуза и потребностей заинтересованных работодателей.

3. Компетенции выпускника ООП магистратуры, формируемые в результате освоения магистерской программы _____

_____

Результаты освоения ООП магистратуры определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т. е. его способностью применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

В результате освоения указанной магистерской программы выпускник должен обладать следующими компетенциями: _____

_____

Указываются общекультурные (общенаучные, социально-личностные, инструментальные) и профессиональные компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения данной ООП ВПО. Компетенции определяются на основе ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки, ПООП ВПО по данному профилю подготовки и дополняются профессионально-специализированными (и при необходимости – иными) компетенциями в соответствии с целями и особенностями данной магистерской программы и требованиями заинтересованных работодателей.

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации магистерской программы _____

В соответствии с п. 39 Типового положения о вузе и ФГОС ВПО магистратуры по направлению подготовки _____ содержание и организация образовательного процесса при реализации данной ООП регламентируются учебным планом магистра с учетом его профиля; рабочими программами учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей); материалами, обеспечивающими качество подготовки и воспитания обучающихся; программами учебных и производственных практик; годовым календарным учебным графиком, а также методическими материалами, обеспечивающими реализацию соответствующих образовательных технологий.

4.1. Календарный учебный график

Для составления календарного учебного графика подготовки магистра можно воспользоваться рекомендованным макетом (прил. А) или использовать форму графика, традиционно применяемую конкретным вузом.

Указывается последовательность реализации ООП ВПО по годам, включая теоретическое обучение, практику, НИР, промежуточные и итоговую аттестации, каникулы.

4.2. Учебный план подготовки магистра

Рекомендуемый макет учебного плана магистра дан в прил. Б.

В учебном плане отображается логическая последовательность освоения циклов и разделов ООП (дисциплин, модулей, практик, НИР), обеспечивающих формирование компетенций. Указываются общая трудоемкость дисциплин, модулей, практик, НИР в зачетных единицах, а также их общая и аудиторная трудоемкость в часах.

В базовых частях учебных циклов указывается перечень базовых модулей и дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. В вариативных частях учебных циклов вуз самостоятельно формирует перечень и последовательность модулей и дисциплин с учетом рекомендаций соответствующей ПООП ВПО и особенностей данной магистерской программы.

Основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по всем учебным циклам ООП. Порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся устанавливает ученый совет вуза.

Для каждой дисциплины, модуля, практики указываются виды учебной работы и формы промежуточной аттестации.

При составлении учебного плана вуз должен руководствоваться общими требованиями к условиям реализации основных образовательных программ, сформулированными в разд. 7.1 ФГОС ВПО по направлению подготовки.

Наряду с учебным планом подготовки магистра для каждого обучающегося в магистратуре вуз должен составить индивидуальный план подготовки магистра, утвержденную форму которого вузу рекомендуется представить в составе всех ООП магистратуры.

4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)

Рекомендуемый макет рабочей программы дисциплины (модуля) дан в прил. В.

Приводятся рабочие программы всех учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) как базовой, так и вариативной частей учебного плана по данному профилю подготовки магистра, а также программы авторских курсов, определяющих специфику данной магистерской программы.

4.4. Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся

4.4.1. Программы практик

В соответствии с ФГОС ВПО магистратуры по направлению подготовки _____ практика является обязательной частью основной образовательной программы магистратуры. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

При реализации данной магистерской программы предусматриваются следующие виды практик: _____

_____

Указывается перечень предприятий, учреждений и организаций, с которыми вуз имеет заключенные договоры (в соответствии с требованием ст. 11, п. 9 ФЗ «О высшем и послевузовском образовании»).

В том случае, если практики осуществляются в вузе, перечисляются кафедры и лаборатории вуза, на базе которых проводятся те или иные виды практик, с обязательным указанием их кадрового и научно-технического потенциала.

Указываются виды практик: научно-производственная, научно-исследовательская, педагогическая и др.

В ООП магистратуры приводятся программы всех практик, в которых указываются цели и задачи практик, практические навыки, универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, приобретаемые обучающимися. Указываются местоположение и время прохождения практик, а также формы отчетности по практикам.

Рекомендуемый макет программы практики дан в прил. Г.

4.4.2. Организация научно-исследовательской работы обучающихся

В соответствии с ФГОС ВПО магистратуры по направлению подготовки _____ научно-исследовательская работа обучающихся является обязательной частью основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и целями данной магистерской программы.

Виды научно-исследовательской работы магистранта, этапы и формы контроля ее выполнения _____

_____

В данном разделе ООП перечисляются виды НИР, осуществляемых обучающимися при освоении данной магистерской программы; указываются виды, этапы научно-исследовательской работы, формы контроля хода ее выполнения.

При планировании и организации НИР для магистрантов вуз должен руководствоваться требованиями к организации научно-исследовательской работы обучающихся, сформулированными в разд. 7.2.2 ФГОС ВПО по направлению подготовки.

5. Фактическое ресурсное обеспечение магистерской программы _____

Указывается, что ресурсное обеспечение данной ООП формируется на основе требований к условиям реализации основных образовательных программ

магистратуры, определенных ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, с учетом рекомендаций ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки.

С учетом конкретных особенностей данной магистерской программы вуз может дать краткую характеристику привлекаемых к обучению педагогических кадров, а также фактического учебно-методического, информационного и материально-технического обеспечения учебного процесса.

6. Характеристика среды вуза, обеспечивающей развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников_____

Указываются возможности вуза в формировании общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников.

Дается характеристика социокультурной среды вуза, описываются условия, созданные для развития личности и регулирования социально-культурных процессов, способствующих укреплению нравственных, гражданственных, общекультурных качеств обучающихся.

Могут быть представлены соответствующие документы. Например, документы, регламентирующие воспитательную деятельность; сведения о наличии студенческих общественных организаций; сведения об организации и проведении внеучебной общекультурной работы; сведения о психолого-консультационной и специальной профилактической работах; сведения об обеспечении социально-бытовых условий и др.

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися магистерской программы _____

_____

В соответствии с ФГОС ВПО магистратуры по направлению подготовки _____ и Типовым положением о вузе оценка качества освоения обучающимися основных образовательных программ включает текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую государственную аттестацию обучающихся.

Нормативно-методическое обеспечение текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по ООП магистратуры осуществляется в соответствии с Типовым положение о вузе.

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации _____

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП вуз создает и утверждает фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Эти фонды могут включать в себя контрольные вопросы и типовые задания для практических занятий, лабораторных и контрольных работ, коллоквиумов, зачетов и эк-

заменов; тесты и компьютерные тестирующие программы; примерную тематику курсовых работ / проектов, рефератов и т. п., а также иные формы контроля, позволяющие оценить степень сформированности компетенций у обучающихся.

Вузу также рекомендуется на основе требований ФГОС ВПО и рекомендаций ПООП по соответствующему направлению подготовки разработать:

● матрицу соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств;

● методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения текущего контроля успеваемости по дисциплинам (модулям) ООП (в форме заданий для контрольных работ, вопросов для коллоквиумов, тематики докладов, эссе, рефератов и т. п.);

● методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) ООП (в форме в форме зачетов, экзаменов, курсовых работ / проектов и т. п.) и практикам.

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников магистерской программы _____

Итоговая государственная аттестация выпускника магистратуры включает защиту магистерской выпускной квалификационной работы.

Вузу необходимо на основе Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации, требований ФГОС ВПО и рекомендаций ПООП по соответствующему направлению подготовки разработать и утвердить требования к содержанию, объему и структуре выпускных квалификационных работ (ВКР), а также рекомендованные тематики ВКР (магистерских работ); оценочные средства (вопросы, задания и т. п.), используемые на защите ВКР.

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся_____

В данном разделе могут быть представлены документы и материалы, не обозначенные в предыдущих разделах ООП. Например:

1) описание механизмов функционирования при реализации данной ООП системы обеспечения качества подготовки, созданной в вузе, в том числе мониторинга и периодического рецензирования образовательной программы; обеспечения компетентности преподавательского состава; регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии); системы внешней оценки качества реализации ООП (учета и анализа мнений работодателей, выпускников вуза и других субъектов образовательного процесса);

2) положение о балльно-рейтинговой системе оценивания (в случае ее применения);

3) соглашения (при их наличии) о порядке реализации совместных с зарубежными партнерами образовательных программ и мобильности студентов и преподавателей и т. д.

Приложение А

Макет календарного учебного графика

_____

наименование вуза

Утверждаю:
Ректор

_____
«____»_____20__ г.
№ _____

Направление подготовки_____
Профиль подготовки _____
Квалификация (степень) выпускника – **Магистр**
Срок обучения_____

Календарный график учебного процесса

	Сентябрь					Октябрь				Ноябрь				Декабрь					Январь			Февраль				Март					Апрель				Май				Июнь				Июль				Август			
Курс	1–7 сент.	8–14 сент.	15–21 сент.	22–28 сент.	29 сент.– 5 окт.	6–12 окт.	13–19 окт.	20–26 окт.	27 окт. – 2 нояб.	3–9 нояб.	10–16 нояб.	17–23 нояб.	24 – 30 нояб.	1–7 дек.	8–14 дек.	15–21 дек.	22–28 дек.	29 дек. – 4 янв.	5–11 янв.	12–18 янв.	19–25 янв.	26 янв. – 1 февр.	2–8 февр.	9–15 февр.	16–22 февр.	23 февр. – 1 марта	2–8 марта	9–15 марта	16–22 марта	23–29 марта	30 марта – 5 апр.	6–12 апр.	13–19 апр.	20–26 апр.	27 апр. – 3 мая	4–10 мая	11–17 мая	18–24 мая	25–31 мая	1–7 июня	8–14 июня	15–21 июня	22–28 июня	29 июня – 5 июля	6–12 июля	13–19 июля	20–26 июля	27 июля –2 авг.	3–9 авг.	10–16 авг.	17–23 авг.	24–30 авг.
Au	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
1-й																																																				
2-й																																																				
3-й																																																			
4-й																																																			

Примечание. Рекомендуемые обозначения: [ ] – теоретическое обучение; [Э] – экзаменационная сессия; [П] – практики (в том числе производственная); [Д] – выпускная квалификационная работа (диплом); [К] – каникулы; [Г] – государственные экзамены; [У] – учебная практика (в том числе НИР обучающегося); [=] – неделя отсутствует.

Сводные данные по бюджету времени (в неделях)

Курс	Теоретическое обучение	Экзаменационная сессия	Учебные практики	Производственная практика	Итоговая государственная аттестация	Каникулы	**Всего**
I							
II							
Итого							

Приложение Б

Макет учебного плана

Утверждаю:
Ректор (декан)

_____ _____
«_____»_____20_ г. *наименование вуза*

Наименование магистерской программы
_____

Направление подготовки_____
Профиль подготовки_____

Квалификация (степень) выпускника
Магистр

Нормативный срок обучения
2 года

№ п/п	Наименование цикла, модуля, дисциплины, практики, НИР	Трудоемкость		Семестр				Виды учебной работы	Формы промежуточной аттестации
		Общая, в зачетных единицах	Общая / аудиторная, в часах	1-й	2-й	3-й	4-й		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
М.1	***Общенаучный цикл***								
	Базовая часть								
1									
2									
	Вариативная часть, в том числе дисциплины по выбору студента								
1									
2									

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
М.2	***Профессиональный цикл***								
	Базовая часть								
1									
2									
	*Вариативная част*ь, в том числе дисциплины по выбору студента								
М.3	***Практики и научно-исследовательская работа***								
М.4	***Итоговая государственная аттестация***								
	Общая трудоемкость основной образовательной программы	**120**							

Примечание. Настоящий учебный план составлен в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и с учетом рекомендаций примерной основной образовательной программы по направлению подготовки _____.

Курсовые работы (проекты), текущая и промежуточная аттестации (зачеты и экзамены) рассматриваются как вид учебной работы по дисциплине (модулю) и выполняются в пределах трудоемкости, отводимой на ее (его) изучение.

В соответствии с Типовым положением о вузе к видам учебной работы отнесены: лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа). Рекомендуется использовать следующие условные обозначения: Л – лекции, С – семинары, ПЗ – практические занятия. Высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО наряду с данным учебным планом подготовки магистра для каждого обучающегося в магистратуре вуза составляется индивидуальный план подготовки магистра.

Приложение В

Макет рабочей программы дисциплины (модуля)

_____

Наименование вуза, факультета

Утверждаю:
Ректор
_____
«_____»_____20__ г.

Рабочая программа дисциплины (модуля)

_____

наименование дисциплины (модуля)

Наименование магистерской программы

_____

Направление подготовки

_____

Профиль подготовки

_____

Квалификация (степень) выпускника
Магистр

_____, 20__
город

1. Цели освоения дисциплины

Целями освоения дисциплины (модуля) _____ являются

_____

_____

_____

Указываются цели освоения дисциплины (или модуля), соотнесенные с общими целями ООП ВПО.

2. Место дисциплины в структуре магистерской программы

_____

_____

Указывается цикл (раздел) ООП, к которому относится данная дисциплина (модуль). Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи с другими частями ООП (дисциплинами, модулями, практиками). Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и готовностям обучающегося, необходимым при освоении данной дисциплины и приобретенным в результате освоения предшествующих дисциплин (модулей).

Указываются те теоретические дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее.

3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля) _____

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

Знать _____

_____

_____

Уметь _____

_____

_____

Владеть _____

_____

_____

4. Структура и содержание дисциплины (модуля) _____

Общая трудоемкость дисциплины составляет _____ зачетных единиц, _____ ч.

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы *(включая самостоятельную работу студентов)*, трудоемкость *(в часах)*				Формы текущего контроля успеваемости *(по неделям семестра)* Форма промежуточной аттестации *(по семестрам)*
1								
2								
…								

Примечание. В соответствии с Типовым положением о вузе к видам учебной работы отнесены: лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа). Высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

5. Образовательные технологии _____

Указываются образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивной форме, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин. В целом в учебном процессе они должны составлять не менее ___% аудиторных занятий (определяется требованиями ФГОС с учетом специфики ООП). Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более ___% аудиторных занятий (определяется соответствующим ФГОС).

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины

и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов_____

_____

Указываются темы эссе, рефератов, курсовых работ и др. Приводятся контрольные вопросы и задания для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, а также для контроля самостоятельной работы обучающегося по разделам дисциплины.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (модуля) _____

а) основная литература:_____

б) дополнительная литература: _____

в) программное обеспечение и интернет-ресурсы: _____

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля) _____

Указывается материально-техническое обеспечение данной дисциплины (модуля).

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки _____.

Автор (-ы) _____

Рецензент (-ы) _____

Программа одобрена на заседании _____

_____

наименование уполномоченного органа вуза (УМК, НМС, ученый совет)

от _____20___ г., протокол № _____

Приложение Г

Макет программы практики

_____

наименование вуза, факультета

Утверждаю:
Ректор
_____
«____»_____20__ г.

Программа практики

_____

наименование практики

Наименование магистерской программы

_____

Направление подготовки

_____

Профиль подготовки

_____

Квалификация (степень) выпускника
Магистр

_____ 20___
город

1. Цели практики _____

Целями практики _____ являются _____

Указываются цели практики, соотнесенные с общими целями ООП ВПО, направленные на закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося, приобретение им практических навыков и компетенций, а также опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

2. Задачи практики _____

Задачами практики _____ являются _____

Указываются конкретные задачи практики, соотнесенные с видами и задачами профессиональной деятельности.

3. Место практики в структуре магистерской программы

_____

Указываются циклы (разделы) ООП, предметы, курсы, дисциплины, учебные практики, на освоении которых базируется данная практика. Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи данной практики с другими частями ООП.

Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и готовностям обучающегося, приобретенным в результате освоения предшествующих частей ООП и необходимым при освоении производственной практики.

Указываются разделы ООП, для которых прохождение данной практики необходимо как предшествующее.

4. Формы проведения практики _____

Указываются формы проведения практики. Например: полевая, лабораторная, заводская, архивная и т. д.

5. Место и время проведения практики _____

_____

Указываются место проведения практики (организация, предприятие, НИИ, фирма, кафедра, лаборатория вуза и т. д.) и время ее проведения.

6. Компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения практики _____

_____

_____

В результате прохождения данной практики обучающийся должен приобрести следующие практические навыки, универсальные и профессиональные компетенции: _____
_____

7. Структура и содержание практики _____

Общая трудоемкость практики составляет _____ зачетных единиц, _____ ч.

№ п/п	Раздел (этап) практики	Виды работ на практике (включая самостоятельную работу студентов), трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля
1						
2						

Примечание. Во втором столбце указываются разделы (этапы) практики. Например: организация практики, подготовительный этап, включающий инструктаж по технике безопасности, производственный (экспериментальный, исследовательский) этап, обработка и анализ полученной информации, подготовка отчета по практике.

К видам работ на практике могут быть отнесены производственный инструктаж, в том числе инструктаж по технике безопасности, выполнение научно-исследовательских, производственных и научно-производственных заданий, сбор, обработка и систематизация фактического и литературного материала, наблюдения, измерения и другие выполняемые обучающимся самостоятельно виды работ.

8. Научно-исследовательские и научно-производственные технологии, используемые на практике _____

Указываются научно-исследовательские и научно-производственные технологии, которые может использовать обучающийся при выполнении различных видов работ на практике.

9. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов на практике _____

Приводятся учебно-методические рекомендации для обеспечения самостоятельной работы студентов на практике. Например: рекомендации по сбору материалов, их обработке и анализу, форме представления. Приводятся контрольные вопросы и задания для проведения аттестации по итогам практики.

10. Формы промежуточной аттестации (по итогам практики)

_____

Указываются формы аттестации по итогам практики (составление и защита отчета, собеседование, дифференцированный зачет и др.) и формы промежуточной аттестации. Указывается время проведения промежуточной аттестации.

11. Учебно-методическое и информационное обеспечение практики _____

Указываются основная и дополнительная литература по темам практики, программное обеспечение и интернет-ресурсы, а также другое необходимое на различных этапах проведения практики учебно-методическое и информационное обеспечение.

12. Материально-техническое обеспечение практики_____

_____

Указывается, какое научно-исследовательское, производственное оборудование, измерительные и вычислительные комплексы, другое материально-техническое обеспечение необходимо для полноценного прохождения практики на конкретном предприятии, НИИ, кафедре.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПООП ВПО по направлению и профилю подготовки _____

Автор (-ы) _____

Рецензент (-ы) _____

Программа одобрена на заседании _____

_____

наименование уполномоченного органа вуза (УМК, НМС, ученый совет)

от _____ 20__ г., протокол № _____

Приложение 3

Примеры форм учебных планов

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

наименование высшего учебного заведения

Утверждаю:
Ректор _____
«___» _____ 20___г.

Учебный план
подготовки бакалавров по направлению

_____

код и наименование направления подготовки

Разработан в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, утвержденным приказом Минобрнауки от _____ № _____

Одобрен ученым советом вуза «____» _____ 20__г.
Проректор по учебной работе _____ (И. О. Фамилия)
Начальник учебно-методического управления _____ (И. О. Фамилия)
Декан факультета _____ (И. О. Фамилия)
Зав. выпускающей кафедры _____ (И. О. Фамилия)

№ п/п	Наименование дисциплины, модуля, практики	Трудоемкость				Семестр								Форма промежуточной аттестации	Коды формируемых компетенций
		в зачетных единицах	в часах			Количество недель									
			Всего	Аудиторных	Самостоятельная работа студента	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	***Гуманитарный, социальный и экономический цикл***														
	Базовая часть														
1.1	История														
1.2	Философия														
1.3	Иностранный язык														
	Вариативная часть (всего)														
	Установлены вузом														
	По выбору студента														
2	***Математический и естественнонаучный цикл***														
	Базовая часть														
2.1															

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
2.2															
	Вариативная часть (всего)														
	Установлены вузом														
	По выбору студента														
3	***Профессиональный цикл***														
	Базовая часть														
3.1															
3.2															
	Вариативная часть														
	Профиль 1														
	Профиль 2														
4	***Практики***														
4.1															
4.2															
5	***Физическая культура***														
6	***Итоговая государственная аттестация***														
Всего		**240**													

Министерство образования и науки Российской Федерации

_____

наименование высшего учебного заведения

Утверждаю:
Ректор _____
«___» _____ 20__г.

Рабочий учебный план
подготовки бакалавров по направлению

_____

код и наименование направления подготовки

Профиль

_____

Форма обучения _____

Рабочий план одобрен ученым советом «___» _____ 20__г. и утвержден ректором «____» _____ 20__г.

Проректор по учебной работе	Начальник учебно-методического управления	Декан факультета	Зав. выпускающей кафедры
_____	_____	_____	_____
(И. О. Фамилия)	(И. О. Фамилия)	(И. О. Фамилия)	(И. О. Фамилия)

Лист _____ Всего листов _____

График учебного процесса

	Сентябрь				Октябрь					Ноябрь					Декабрь					Январь				Февраль				Март					Апрель				Май				Июнь				Июль				Август				Недель							
Курсы	1–7 сент.	8–14 сент.	15–21 сент.	22–28 сент.	29 сент. – 5 окт.	6–12 окт.	13–19 окт.	20–26 окт.	27 окт. – 2 нояб.	3–9 нояб.	10–16 нояб.	17–23 нояб.	24–30 нояб.	1–7 дек.	8–14 дек.	15–21 дек.	22–28 дек.	29 дек.–4 янв.	5–11 янв.	12–18 янв.	19–25 янв.	26 янв.–1 февр.	2–8 февр.	9–15 февр.	16–22 февр.	23 февр.–1 марта	2–8 марта	9–15 марта	16-22 марта	23-29 марта	30 марта – 5 апр.	6–12 апр.	13–19 апр.	20–26 апр.	27 апр. – 3 мая	4–10 мая	11–17 мая	18–24 мая	25–31 мая	1–7 июня	8–14 июня	15–21 июня	22–28 июня	29 июня – 5 июля	6–12 июля	13–19 июля	20–26 июля	27 июля –2 авг.	3–9 авг.	10–16 авг.	17–23 авг.	24–30 авг.	Теоретическое обучение		Экзаменационные сессии	Итоговая аттестация	Учебная практика	Другие практики	Дипломный проект	Государственные экзамены	Каникулы	Всего
Au	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	О	В	Итого								
1																																																									52
2																																																									52
3																																																									52
4																																																									52
																																																										208

Примечание. Рекомендуемые обозначения: [ ] – теоретическое обучение; [Э] – экзаменационная сессия; [П] – практики (в том числе производственная); [Д] – выпускная квалификационная работа (диплом); [К] – каникулы; [Г] – государственные экзамены; [У] – учебная практика (в том числе НИР обучающегося); [=] – неделя отсутствует.

№ п/п	Наименование дисциплины	Семестры	Кафедры	Объемы работы студента, ч						Промежуточная аттестация		Примечания
				Всего	Аудиторных занятий в неделю				Самостоятельная работа	Зачет	Экзамен	
					Всего	Лекций	Лабораторных работ	Семинаров				
Итого за семестр		–	–									

Общий объем учебных занятий студентов в неделю _____ ч.

В том числе аудиторных _____ ч.

Приложение 4

Пример основной образовательной программы

Министерство образования и науки Российской Федерации
Учебно-методическое объединение
по профессионально-педагогическому образованию

_____

наименование высшего учебного заведения

Рекомендовано

_____

указывается кем, должность руководителя

_____ _____

подпись *И. О. Фамилия*

«____»_____20__ г.

Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования

Направление подготовки
051000 – Профессиональное обучение (по отраслям)

Квалификация выпускника – **бакалавр профессионального обучения**

Форма обучения – **очная**

Нормативный срок освоения программы – **4 года**

_____ 20__

город

1. Общие положения

1.1. Примерная основная образовательная программа высшего профессионально-педагогического образования

ООП реализуется вузом по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и профилю подготовки _____ _____ (далее – ПООП ВППО).

ООП ВППО представляет собой систему документов, разработанную и утвержденную высшим учебным заведением с учетом потребностей регионального рынка труда, требований федеральных органов исполнительной власти и соответствующих отраслевых требований на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по соответствующему направлению подготовки, а также с учетом рекомендованной учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию примерной основной образовательной программы.

ООП ВППО регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы всех видов практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

1.2. Нормативные документы для разработки ПООП по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Нормативно-правовую базу разработки ПООП ВППО составляют:

1) Федеральные законы Российской Федерации: «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266–1) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ);

2) Федеральные законы Российской Федерации: «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» (от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ) и «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» (от 24 декабря 2007 г. № 232-ФЗ);

3) Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71 (далее – Типовое положение о вузе);

4) Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионально-педагогического образования (ФГОС ВППО) по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «____»_____20__ г. № ____;

5) нормативно-методические документы Минобрнауки России;

6) устав вуза _____

наименование вуза

1.3. Профили подготовки бакалавров по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)»

01	Сельское хозяйство
02	Металлургия
03	Машиностроение и материалообработка
04	Энергетика
05	Электроника, радиотехника, связь
06	Строительство
07	Транспорт
08	Добыча и переработка полезных ископаемых
09	Производство продовольственных продуктов
10	Производство потребительских товаров
11	Химические производства
12	Экономика и управление
13	Сервис
14	Декоративно-прикладное искусство и дизайн
15	Воспроизводство и переработка лесных ресурсов
16	Правоведение и правоохранительная деятельность
17	Полиграфия
18	Информатика и вычислительная техника

и т. д.

Примечание. Введение новых профилей подготовки бакалавров осуществляется в порядке, определяемом Министерством образования и науки Российской Федерации.

1.4. Характеристика основной образовательной программы высшего профессионального образования

1.4.1. *Наименование ПООП* – Профессиональное обучение (по отраслям).

1.4.2. *Направление подготовки* – «Профессиональное обучение (по отраслям)», утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от _____ № ___

1.4.3. *Профиль подготовки* _____

1.4.4. *Цель ПООП*

ПООП имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств и формирование компетенций в соответствии с ФГОС ВППО по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)».

1.4.5. *Квалификация выпускника* – бакалавр профессионального обучения.

1.4.6. *Срок освоения ПООП ВППО* – 4 года.

1.4.7. *Трудоемкость ПООП:*

Зачетных единиц (всего)	240
в том числе теоретическое обучение	212
Дисциплин	
Физкультура	2
Экзаменов	
Зачетов	
Практика (всего), недель	13
Итоговая аттестация, включая государственный экзамен, недель	15

1.5. Требования к абитуриенту

Абитуриент должен иметь документ государственного образца о среднем (полном) общем образовании или среднем профессиональном образовании.

1.6. Основные пользователи ПООП

• профессорско-преподавательский коллектив высшего учебного заведения, ответственный за качественную разработку, эффективную реализацию и обновление основных образовательных программ с учетом достижений науки, техники и социальной сферы по направлению и уровню подготовки;

• студенты, ответственные за эффективную реализацию своей учебной деятельности по освоению основной образовательной программы вуза по направлению подготовки;

• ректор учебного заведения и проректоры, отвечающие в пределах своей компетенции за качество подготовки выпускников;

• объединения специалистов и работодателей в соответствующей сфере профессиональной деятельности;

• организации, обеспечивающие разработку примерных основных образовательных программ по поручению уполномоченного федерального органа исполнительной власти;

• органы, обеспечивающие финансирование высшего профессионального образования;

• уполномоченные государственные органы исполнительной власти, осуществляющие аттестацию, аккредитацию и контроль качества в сфере высшего профессионального образования;

• уполномоченные государственные органы исполнительной власти, обеспечивающие контроль над соблюдением законодательства в системе высшего профессионального образования.

2. Компетентностная модель выпускника (требования к результатам освоения выпускником ООП ВППО)

2.1. Область профессиональной деятельности выпускника

Область профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» включает в себя подготовку учащихся по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях по программам начального, среднего и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также в службе занятости населения.

2.2. Объекты профессионально-педагогической деятельности выпускника

Объектами профессионально-педагогической деятельности бакалавров по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» являются участники и средства реализации целостного образовательного процесса в учреждениях начального, среднего и дополнительного профессионального образования, включая учебно-кур-

совую сеть предприятий и организаций по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также службу занятости населения.

2.3. Виды профессионально-педагогической деятельности выпускника:

- учебно-профессиональная;
- научно-исследовательская;
- образовательно-проектировочная;
- организационно-технологическая;
- обучение по рабочей профессии.

2.4. Задачи профессионально-педагогической деятельности выпускника

Бакалавр по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» подготовлен к решению следующих задач по видам профессионально-педагогической деятельности в соответствии с профилем и профилизацией:

Учебно-профессиональная деятельность:

- определение подходов к процессу подготовки рабочих (специалистов) для отраслей экономики;
- развитие профессионально важных качеств личности современного рабочего (специалиста);
- планирование мероприятий по социальной профилактике в образовательных учреждениях систем начального и среднего профессионального образования (ОУ НПО и СПО);
- организация и осуществление учебно-воспитательной деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОУ НПО и СПО;
- диагностика и прогнозирование развития личности будущих рабочих (специалистов);
- организация профессионально-педагогической деятельности на основе нормативно-правовых документов;
- анализ профессионально-педагогических ситуаций;
- воспитание будущих рабочих (специалистов) на основе индивидуального подхода, формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений.

Научно-исследовательская деятельность:

• участие в исследованиях по проблемам подготовки рабочих (специалистов);

• организация учебно-исследовательской работы обучающихся;

• создание, распространение, применение новшеств и творчества в педагогическом процессе для решения профессионально-педагогических задач, применение технологии формирования креативных способностей при подготовке рабочих (специалистов).

Образовательно-проектировочная деятельность:

• проектирование комплекса учебно-профессиональных целей, задач;

• прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности;

• конструирование содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов);

• проектирование и оснащение образовательно-пространственной среды для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов);

• разработка, анализ и корректировка учебно-программной документации подготовки рабочих (специалистов);

• проектирование, адаптация и применение индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий и методик профессионального обучения рабочих (специалистов);

• проектирование, адаптация и применение комплекса дидактических средств для подготовки рабочих (специалистов);

• проектирование и организация коммуникативных взаимодействий и управление общением;

• проектирование форм, методов и средств контроля результатов процесса подготовки рабочих (специалистов).

Организационно-технологическая деятельность:

• организация учебно-производственного (профессионального) процесса через производительный труд обучающихся;

• анализ и организация хозяйственно-экономической деятельности в учебно-производственных мастерских и на предприятиях;

• организация образовательного процесса с применением эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов);

• эксплуатация и техническое обслуживание учебно-технологического оборудования;

• использование учебно-технологической среды в практической подготовке рабочих (специалистов);

• реализация учебно-технологического процесса в учебных мастерских, организациях и на предприятиях.

Обучение по рабочей профессии:

• определение путей повышения производительности и безопасности труда, качества продукции и экономии ресурсов;

• использование передовых отраслевых технологий в процессе обучения рабочей профессии;

• формирование профессиональной компетентности рабочего соответствующего квалификационного уровня;

• организация производительного труда обучаемых.

3. Компетенции выпускника, формируемые ООП ВПО

Выпускник по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с квалификацией (степенью) бакалавра должен обладать следующими компетенциями:

а) общекультурными (ОК):

• осознает культурные ценности, понимает роль культуры в жизнедеятельности человека (ОК-1);

• осознает ключевые ценности профессионально-педагогической деятельности (демонстрирует глубокое знание всех ключевых ценностей профессии (КЦП), проявляет понимание их смыслов и значений, свободно интерпретирует все КЦП, высказывает свое отношение к каждой КЦП, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)) (ОК-2);

• понимает философию как методологию деятельности человека (ОК-3);

• понимает историю становления различных типов культур, владеет способами освоения и передачи культурного опыта (ОК-4);

• способен проектировать и осуществлять индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности (ОК-5);

• готов к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений (ОК-6);

• готов к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию (ОК-7);

• готов к позитивному, доброжелательному стилю общения (ОК-8);

• владеет нормами педагогических отношений профессионально-педагогической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9);

• владеет способами формирования идеологии, освоения и приумножения культуры у учащихся учреждений систем НПО и СПО, может оказать помощь в мировоззренческом самоопределении и становлении личности будущего рабочего (специалиста) (ОК-10);

• владеет системой психологических средств (методов, форм, техник и технологий) организации коммуникативного взаимодействия, анализа и оценки психологического состояния другого человека или группы, позитивного воздействия на личность, прогнозирования ее реакции, управляет своим психологическим состоянием в условиях общения (ОК-11);

• владеет правовыми и нравственными нормами экологического поведения (ОК-12);

• владеет способами защиты чести, достоинства, прав личности будущего рабочего (специалиста) (ОК-13);

• имеет целостное представление о картине мира, ее научных основах (ОК-14);

• способен научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, умеет использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессионально-педагогической деятельности (ОК-15);

• способен выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности (ОК-16);

• готов использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессионально-педагогической деятельности (ОК-17);

• владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18);

• владеет технологией научного исследования (ОК-19);

• способен осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке и осознает необходимость знания второго языка (ОК-20);

• готов к практическому анализу логики различного рода рассуждений, владеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики и др. (ОК-21);

• способен осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОК-22);

• способен самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) (ОК-23);

• способен к когнитивной деятельности (ОК-24);

• способен обосновать свои профессионально-педагогические действия (ОК-25);

• умеет моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОК-26);

• готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК-27);

• владеет процессом творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование и др.) (ОК-28);

• владеет системой эвристических методов и приемов (ОК-29);

б) профессиональными (ПК):

Учебно-профессиональная деятельность:

• способен выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1);

• способен развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);

• способен организовывать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОУ систем НПО и СПО (ПК-3);

• способен организовывать профессионально-педагогическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4);

• способен анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5);

• готов к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6);

• готов к планированию мероприятий по социальной профилактике обучаемых (ПК-7);

• готов к осуществлению диагностики и прогнозирования развития личности рабочего (специалиста) (ПК-8);

• готов к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (ПК-9);

• готов к использованию концепций и моделей образовательных систем, существующих в мировой и отечественной педагогической практике (ПК-10).

Научно-исследовательская деятельность:

• способен организовывать учебно-исследовательскую работу обучающихся (ПК-11);

• готов к участию в исследованиях проблем, возникающих в процессе подготовки рабочих (специалистов) (ПК-12);

• готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК-13);

• готов к применению технологий формирования креативных способностей при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-14).

Образовательно-проектировочная деятельность:

• способен прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (ПК-15);

• способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16);

• способен проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих (специалистов) (ПК-17);

• способен проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18);

• готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19);

• готов к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20);

• готов к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих (специалистов) (ПК-21);

• готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-22);

• готов к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23).

Организационно-технологическая деятельность:

• способен организовывать учебно-производственный (профессиональный) процесс через производительный труд (ПК-24);

• способен организовывать и контролировать технологический процесс в учебных мастерских, организациях и на предприятиях (ПК-25);

• готов к анализу и организации экономической, хозяйственно-правовой деятельности в учебно-производственных мастерских и на предприятиях (ПК-26);

• готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27);

• готов к конструированию, эксплуатации и техническому обслуживанию учебно-технологической среды для практической подготовки рабочих (специалистов) (ПК-28);

• готов к адаптации, корректировке и использованию технологий в профессионально-педагогической деятельности (ПК-29);

• готов к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений (ПК-30).

Обучение по рабочей профессии:

• способен использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии (специальности) (ПК-31);

• способен выполнять работы соответствующего квалификационного уровня (ПК-32);

• готов к повышению производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и обеспечению безопасности труда (ПК-33);

• готов к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34);

• готов к организации и обслуживанию рабочего места в соответствии с современными требованиями эргономики (ПК-35);

• готов к производительному труду (ПК-36).

4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса (по формам обучения)

4.1. Примерный учебный план подготовки бакалавров

В учебном плане отображается логическая последовательность освоения циклов дисциплин (модулей, практик) базовой части, обеспечивающая формирование компетенций, их трудоемкость в зачетных единицах, соотношение аудиторной и самостоятельной работы, форм аттестации. Примерный учебный план представлен в прил. А[1].

4.2. Примерные программы дисциплин (модулей), практик

Составляются в соответствии с примерным планом подготовки бакалавров и ФГОС ВППО по направлению подготовки.

Каждая учебная программа должна включать:

• цели освоения дисциплины (или модуля), соотнесенные с общими целями ПООП ВПО;

• требования к результатам освоения дисциплины (модуля, практики) в компетентностной форме;

• содержание дисциплины (модуля), структурированное по видам учебных занятий с указанием их объемов в зачетных единицах;

• рекомендуемые технологии обучения;

• формы организации самостоятельной работы (домашние задания, консультации, рефераты, курсовые работы, проекты и др.);

• формы текущего и промежуточного контроля;

• списки основной и дополнительной литературы, интернет-ресурсов;

• необходимое материально-техническое обеспечение.

5. Ресурсное обеспечение ПООП

Ресурсное обеспечение ПООП включает в себя:

• кадровое обеспечение;

[1] В прил. Б для сравнения приведен примерный учебный план подготовки магистра по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)».

• учебно-методическое и информационное обеспечение (в том числе УМК);

• материально-техническое обеспечение.

5.1. Кадровое обеспечение ПООП

Реализация ПООП бакалавриата должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью.

Доля преподавателей, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по данной основной образовательной программе, должна быть не менее 60 %, ученую степень доктора наук (в том числе степень PhD, прошедшую установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и (или) ученое звание профессора должны иметь не менее 8 % преподавателей.

Преподаватели профессионального цикла должны иметь базовое образование и (или) ученую степень, соответствующие профилю преподаваемой дисциплины. Не менее 60 % преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу, должны иметь ученые степени. К образовательному процессу должно быть привлечено не менее 3 % преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций, предприятий и учреждений.

До 5 % от общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет.

5.2. Учебно-методическое и информационное обеспечение

Реализация ПООП «Профессиональное обучение (по отраслям)» должна быть обеспечена необходимыми учебно-методическими и информационными ресурсами.

В частности, каждому студенту должен быть обеспечен доступ к следующим ресурсам:

• интернет-ресурсам;

• современным информационным материалам и актуализированным базам данных по профилю подготовки;

• электронным каталогам и библиотечному фонду учебно-методических и научных материалов библиотеки вуза и других библиотек и библиотечных фондов.

Также каждый обучающийся должен быть обеспечен основной учебной и учебно-методической литературой, методическими пособиями, необходимыми для образовательного процесса по всем дисциплинам (модулям) ПООП в соответствии с нормативами, установленными ФГОС ВППО, через доступ к контрольным экземплярам основной и дополнительной учебной литературы в библиотечном фонде вуза; иметь возможность обмена информацией с отечественными и зарубежными вузами, научными учреждениями с помощью электронной почты и других средств, включая обмен информацией с учебно-научными и иными подразделениями вуза, партнерских вузов, НИИ.

Объем фонда основной и дополнительной учебной литературы по данной ПООП должен соответствовать Минимальным нормативам обеспеченности вузов библиотечно-информационными ресурсами (приложение к приказу Минобразования России от 11.04.2004 № 1623).

Фонд дополнительной литературы включает в себя официальные справочно-библиографические и периодические издания, в том числе отечественные и зарубежные отраслевые издания, соответствующие профилю подготовки по основной образовательной программе, а также центральные и региональные издания: не менее 7 наименований отечественных и не менее 3 наименований зарубежных журналов из перечня, прописанного во ФГОС.

5.3. Материально-техническое обеспечение

При реализации ПООП ВППО должна быть обеспечена материально-техническая база для проведения всех видов лабораторной, практической, дисциплинарной и междисциплинарной подготовки и научно-исследовательской работы студентов, предусмотренных учебным планом, соответствующая действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам.

Материально-техническая база обеспечивается наличием следующего:

• зданий и помещений, находящихся у вуза на правах собственности, оперативного управления, аренды или самостоятельного распоряжения, оформленных в соответствии с действующими требовани-

ями. Обеспеченность одного обучающегося, приведенного к очной форме обучения, общими учебными площадями должна соответствовать нормативному критерию Рособрнадзора;

• оборудования для оснащения междисциплинарных, межкафедральных, межфакультетских лабораторий, учебных мастерских (в том числе, современного, высокотехнологичного оборудования), обеспечивающего выполнение ПООП с учетом профиля подготовки: _____

_____

Дается перечень основного лабораторного оборудования, приборов.

• вычислительного, телекоммуникационного оборудования и программных средств, необходимых для реализации ООП с учетом профиля, и физического доступа к информационным сетям, используемым в образовательном процессе и научно-исследовательской деятельности;

• прав на объекты интеллектуальной собственности, потребные для осуществления образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности;

• специализированных полигонов, мастерских и баз учебных и учебно-научных практик:_____

Приводится перечень специализированных лабораторий, обеспечивающих проведение всех видов лабораторной, дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, практической и научно-исследовательской работы студентов, предусмотренных учебным планом вуза.

6. Рекомендации по использованию образовательных технологий

Современные образовательные технологии обеспечивают формирование у студентов известных науке знаний, но на более высоком уровне их подачи и усвоения, обновление содержания образовательного процесса, формирование знаний, умений и владений, определяющих высокую эффективность профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов; они позволяют обеспечить индивидуализацию обучения, повысить эффективность самостоятельной работы и творческой активности студентов.

В процессе обучения должны использоваться современные образовательные технологии (педагогические, информационные, телекоммуникационные, интеллектуальные, инновационные).

Необходимо максимально использовать следующие образовательные технологии: дискуссионные процедуры, анализ конкретной ситуации (разбор деловой корреспонденции, анализ инцидентов, классические ситуации), выполнение письменных работ (разделы в рефератах, курсовых, дипломных работах), проблемные лекции, задания на самостоятельную интерпретацию правовых аспектов профессиональной деятельности, организация самостоятельной деятельности (письменные задания, работа в Интернет, подготовка для участия в деловых играх, отчеты о практике и стажировках и пр.), блиц-игры по планированию карьеры, деловые игры, тренинги (упражнения на рефлексию), стажировки с выполнением и без выполнения должностной роли, выполнение проектов, психологическое тестирование как способ диагностики, практика в реальных условиях, технология активизации творческой деятельности, алгоритмизация процессов принятия решения, мозговой штурм, лабораторные работы традиционные и электронные, тестирование, лекция-визуализация и др.

7. Требования к проведению итоговой государственной аттестации и разработке соответствующих оценочных средств

Основным обязательным видом итоговой государственной аттестации выпускников является выпускная квалификационная работа.

Выпускная работа – важнейший итог обучения на соответствующем уровне образования. В связи с этим содержание выпускной работы и уровень ее защиты должны быть одними из определяющих критериев при оценке качества реализации основной образовательной программы.

К другим видам обязательных аттестационных испытаний бакалавра профессионального обучения относится государственный экзамен по психолого-педагогической подготовке.

Аттестационные испытания, входящие в состав итоговой государственной аттестации выпускника, должны полностью соответствовать основной образовательной программе высшего профессионально-педагогического образования, которую он освоил за время обучения.

Программа и порядок проведения государственных аттестационных испытаний принимаются ученым советом вуза (на основе примерных программ, разработанных УМО по ППО) на основании По-

ложения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений, утвержденного приказом Минобразования РФ от 25.03.2003 № 1155, и методических рекомендаций.

Итоговая государственная аттестация бакалавра включает защиту выпускной квалификационной работы и государственный экзамен по психолого-педагогической подготовке, которые позволяют выявить уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, необходимых для решения профессионально-педагогических задач.

Обязательные требования к выпускным работам по содержанию, структуре, формам представления материала и объемам разрабатываются выпускающими кафедрами применительно к соответствующему профилю по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Выпускная работа бакалавра выполняется на четвертом году обучения (восьмой академический семестр). Затраты времени на подготовку выпускной работы бакалавра определяются учебным планом образовательного направления в объеме не менее 6–8 ч в неделю.

Выпускная работа бакалавра должна быть связана с разработкой конкретных теоретических вопросов, являющихся частью научно-исследовательских работ, выполняемых кафедрой, с экспериментальными исследованиями или с решением прикладных задач в области профессионально-педагогического образования.

Темы выпускных работ бакалавров разрабатываются выпускающей кафедрой и утверждаются заведующим кафедрой.

При выполнении выпускной работы назначается научный руководитель работы из числа преподавателей и научных сотрудников кафедры. По предложению руководителя выпускной работы в случае необходимости кафедре предоставляется право приглашать консультантов по отдельным разделам выпускной работы из числа сотрудников других кафедр (факультетов) вуза.

Для оценки качества подготовки выпускника должны применяться разработанные вузом и утвержденные УМО по ППО оценочные средства.

Одобрено президиумом Совета УМО по ППО.

Приложение А

Министерство образования и науки Российской Федерации

Примерный учебный план подготовки бакалавра по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Утверждаю:
Председатель УМО по ППО

_____
«____»_____20__ г.
№ _____

Квалификация – **бакалавр профессионального обучения**
Нормативный срок обучения – **4 года**

№ п/п	Наименование дисциплины, практики	Трудоемкость		Примерное распределение по семестрам								Форма промежуточной аттестации
		в зачетных единицах	в часах	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	
				Количество недель								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Б.1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл»		***40***	***1440***									
	Базовая часть	*20*	*720*									
1 – б1	История России	3	108	+	+	–	–	–	–	–	–	Экзамен
2 – б1	Философия	3,25	117	–	–	+	+	–	–	–	–	Экзамен
3 – б1	Иностранный язык	7	252	+	+	+	–	–	–	–	–	Экзамен
4 – б1	Общая психология	3,5	126	–	+	–	–	–	–	–	–	Экзамен
5 – б1	Экономическая теория	3,25	117	–	–	–	–	+	+	–	–	Экзамен
	Вариативная часть	*20*	*720*									

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Б.2 «Математический и естественнонаучный цикл»		***80***	***2880***									
	Базовая часть	*35*	*1260*									
6 – б2	Математика	8,5	306	+	+	+	–	–	–	–	–	Экзамен
7 – б2	Физика	6,5	234	–	+	+	+	–	–	–	–	Экзамен
8 – б2	Химия	6	216	+	–	–	–	–	–	–	–	Экзамен
9 – б2	Возрастная физиология и психофизиология	5	180	+	–	–	–	–	–	–	–	Экзамен
10 – б2	Информатика	4	144	+	+	+	–	–	–	–	–	Экзамен
11 – б2	Экология	4	144	–	–	–	–	–	–	–	+	Зачет
	Вариативная часть	*45*	*1620*									
Б.3 «Профессиональный цикл»		***90***	***3240***									
	Базовая (общепрофессиональная) часть	*45*	*1620*									
12 – б3	Введение в профессионально-педагогическую специальность	2	72	+	–	–	–	–	–	–	–	Зачет
13 – б3	Психология профессионального образования	3,5	126	–	–	+	–	–	–	–	–	Экзамен
14 – б3	История педагогики и философии образования	2,5	90	–	–	–	+	–	–	–	–	Зачет
15 – б3	Общая и профессиональная педагогика	4,5	162	–	–	–	+	+	–	–	–	Экзамен
16 – б3	Педагогические технологии	2,5	90	–	–	–	–	+	–	–	–	Зачет
17 – б3	Методика воспитательной работы	2,5	90	–	–	–	–	–	+	–	–	Зачет
18 – б3	Методика профессионального обучения	8	288	–	–	–	–	–	+	+	–	Экзамен
19 – б3	Безопасность жизнедеятельности	2	72	–	–	–	–	–	–	+	–	Экзамен
20 – б3	Практическое (производственное) обучение	17,5	630	–	+	–	+	–	–	–	–	Экзамен
	Вариативная часть	*45*	*1620*									
Профиль 1 «Сельское и рыбное хозяйство»		*45*	*1620*									
Профиль 2 «Металлургия и машиностроение»		*45*	*1620*									
Профиль 3 «Энергетика»		*45*	*1620*									
Профиль 4 «Электроника, радиотехника, связь»		*45*	*1620*									

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Профиль 5 «Строительство»		*45*	*1620*									
Профиль 6 «Транспорт»		*45*	*1620*									
Профиль 7 «Добыча и переработка полезных ископаемых»		*45*	*1620*									
Профиль 8 «Производство продовольственных продуктов и потребительских товаров»		*45*	*1620*									
Профиль 9 «Химические производства»		*45*	*1620*									
Профиль 10 «Экономика и управление»		*45*	*1620*									
Профиль 11 «Сервис»		*45*	*1620*									
Профиль 12 «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»		*45*	*1620*									
Профиль 13 «Воспроизводство и переработка лесных ресурсов»		*45*	*1620*									
Профиль 14 «Правоведение и правоохранительная деятельность»		*45*	*1620*									
Б.4 «Физическая культура»		***2***	***400***	+	+	+	+	+	+	–	–	***Зачет***
Б.5 «Учебная и производственная практики»		***13***										
Б.6 «Итоговая государственная аттестация»		***15***										
Всего:		**240**	**8640**									

Примечание. «+» – в данном семестре дисциплина изучается; «–» – в данном семестре дисциплина не изучается.

Вариативную часть составляют дисциплины по выбору студента; перечень дисциплин устанавливается вузом.

В данном учебном плане разбивка дисциплин по профилям подготовки дана в учебном цикле Б.3 «Профессиональный цикл». Также, при необходимости, это может быть сделано в учебных циклах Б.1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» и Б.2 «Математический и естественнонаучный цикл».

Для учебного цикла Б.4 «Физическая культура» в общем балансе трудоемкости часы не учитываются.

Приложение Б

Министерство образования и науки Российской Федерации

Примерный учебный план подготовки магистра по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Утверждаю:
Председатель УМО по ППО

_____
«____»_____20__ г.
№ _____

Квалификация – **магистр профессионального обучения**
Нормативный срок обучения – **2 года**

№ п/п	Наименование дисциплины, практики	Трудоемкость		Примерное распределение по семестрам				Форма промежуточной аттестации
		в зачетных единицах	в часах	1-й	2-й	3-й	4-й	
				Количество недель				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
М.1 «Общенаучный цикл»		***20***	***720***					
	Базовая часть	*6*	*216*					
М.1.01	История и методология науки	1,5	54	+	–	–	–	Зачет
М.1.02	Методология научного творчества	2	72	–	+	–	–	Экзамен
М.1.03	Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании	2,5	90	–	+	+	–	Экзамен
	Вариативная часть	*14*	*504*					
М.2 «Профессиональный цикл»		***40***	***1440***					
	Базовая (общепрофессиональная) часть	*13*	*468*					
М.2.01	Современные проблемы профессионального образования	1,5	54	+	+	–	–	Зачет
М.2.02	История и методология педагогической науки	1,5	54	+	–	–	–	Экзамен

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
М.2.03	Психология профессиональной деятельности	3	108	–	+	+	–	Экзамен
М.2.04	Педагогическое проектирование	2,5	90	–	+	–	–	Экзамен
М.2.05	Проектирование образовательной среды	2,5	90	–	+	–	–	Зачет
М.2.06	Инновационные технологии в науке и профессиональном образовании	2	72	–	+	–	–	Зачет
	Вариативная часть	*27*	*972*					
М.3 «Практика и научно-исследовательская работа»		***50***						
М.4 «Итоговая государственная аттестация»		***10***						
	Всего:	**120**	**4320**					

Примечание. «+» – в данном семестре дисциплина изучается; «–» – в данном семестре дисциплина не изучается. Вариативную часть составляют дисциплины по выбору студента; перечень дисциплин устанавливается вузом.

График учебного процесса

	Сентябрь				Октябрь					Ноябрь				Декабрь					Январь				Февраль				Март					Апрель					Май				Июнь					Июль				Август				Недель							
Курс	1–7 сент.	8–14 сент.	15–21 сент.	22–28 сент.	29 сент.–5 окт.	6–12 окт.	13–19 окт.	20–26 окт.	27 окт.–2 нояб.	3–9 нояб.	10–16 нояб.	17–23 нояб.	24–30 нояб.	1–7 дек.	8–14 дек.	15–21 дек.	22–28 дек.	29 дек. – 4 янв.	5–11 янв.	12–18 янв.	19–25 янв.	26 янв. – 1 февр.	2–8 февр.	9–15 февр.	16–22 февр.	23 февр. – 1 марта	2–8 марта	9–15 марта	16–22 марта	23–29 марта	30 марта – 5 апр.	6–12 апр.	13–19 апр.	20–26 апр.	27 апр. – 3 мая	4–10 мая	11–17 мая	18–24 мая	25–31 мая	1–7 июня	8–14 июня	15–21 июня	22–28 июня	29 июня – 5 июля	6–12 июля	13–19 июля	20–26 июля	27 июля – 2 авг.	3–9 авг.	10–16 авг.	17–23 авг.	24–30 авг.	Теоретическое обучение		Итого	Экзаменационные сессии	Итоговая аттестация	Учебная практика	Другие практики	Дипломная работа или проект	Государственные экзамены	Каникулы	Всего
Au	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	О	В								
1-й																																																										52
2-й																																																										52
3-й																																																										52
4-й																																																										52
																																																										208

Примечание. Рекомендуемые обозначения: [ ] – теоретическое обучение; [Э] – экзаменационная сессия; [П] – практики (в том числе производственная); [Д] – выпускная квалификационная работа (диплом); [К] – каникулы; [Г] – государственные экзамены; [У] – учебная практика (в том числе НИР обучающегося); [=] – неделя отсутствует.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Институт искусств

Утверждаю:
Проректор по образовательной политике
_____ В. Я. Шевченко
«____»_____2010 г.

Примерная рабочая программа дисциплины «Философия»

Для студентов очной формы обучения

Направление подготовки
051000 – Профессиональное обучение (по отраслям)

Профиль подготовки

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр профессионального обучения

Екатеринбург
РГППУ
2010

1. Цель и задачи освоения учебной дисциплины

Цели дисциплины «Философия» – усвоение студентами основного понятийного аппарата философии, развитие теоретического мышления, обоснованного мировоззрения, ценностного самосознания.

Задачи дисциплины – усвоение студентами:

• предмета, основных разделов, значения философии в культуре, в духовном развитии личности, в становлении специалиста;

• особенностей основных периодов и направлений философии;

• различных философских концепций сущности человека, социальной природы сознания, закономерностей научно-теоретического, ценностного и практического освоения мира человеком;

• специфики социальной реальности, целевого назначения сфер общества и социальных институтов, взаимоотношения государства и гражданского общества, закономерностей развития техники, своеобразия культуры и цивилизации, особенностей ментальности и культуры России, многовекторности в историческом развитии общества.

2. Место дисциплины в структуре ООП ВППО

Данная учебная дисциплина входит в федеральный компонент «Гуманитарный, социальный и экономический цикл».

Для усвоения дисциплины необходимы знания, полученные в средней общеобразовательной школе и в вузе в результате освоения дисциплин «Обществознание, «История России», «Литература».

Знания и умения, усвоенные студентами в процессе изучения философии, необходимы в качестве методологической предпосылки для освоения иных гуманитарных, социальных и экономических дисциплин.

Основное значение философии в образовании бакалавра заключается в обретении им культуры теоретического мышления, обоснованного мировоззрения, систематической иерархии ценностей. Особенность данной программы состоит в увеличении объема антропологической и ценностной проблематики согласно педагогическому профилю РГППУ.

3. Компетенции, формируемые дисциплиной

В результате освоения дисциплины студент должен:

Знать:

• главные разделы философии, особенности основных этапов и направлений философской мысли, значение философии в культуре, в духовном развитии личности;

• принципы построения, типы и виды философских систем;

• универсальные возможности человека как культурно-исторического существа;

• специфику человека как субъекта самоопределения, самодеятельности, самоорганизации и самоуправления;

• социальную сущность сознания и его значение в функционировании социальных систем, в жизненном пути человека, народа;

• строение, уровни и формы общественного сознания;

• преимущества и креативные возможности целостного духовного акта личности;

• особенности главных продуктивно-творческих сил человека;

• соотношение духовного, душевного и телесного в человеке;

• особенности и закономерности научно-теоретического, ценностного и практического освоения мира человеком;

• специфику социальной реальности, целевое назначение сфер общества и социальных институтов;

• принципы взаимоотношения государства и гражданского общества;

• закономерности развития техники;

• своеобразие культуры и цивилизации;

• особенности менталитета и культуры России.

Уметь:

• свободно оперировать понятиями и категориями, излагать мысли систематизированно, доказывать и опровергать, вести дискуссию, полемику;

• определять тип философской системы, ее доминирующие принципы, социальную основу и значимость;

• определять в понятиях ценностные основы бытия человека и воспитания, семьи и Родины, правосознания и государства, труда и собственности;

• обосновывать в понятиях лично избранную иерархию ценностей, свое мировоззрение;

• определять в понятиях социальную направленность и значимость политических, идеологических процессов и концепций;

• применять философскую методологию для усвоения иных дисциплин, при осмыслении духовных, культурных, социально-экономических, идеологических процессов, происходящих в обществе.

Владеть:

• методикой понимания и критического анализа философских систем;

• целостным представлением о человеке, о единстве его продуктивно-творческих сил, деятельно-коммуникативно-ментальной целостности личности в актах ее самореализации и самодеятельности;

• рефлексией относительно собственных духовно-душевных состояний;

• технологией понимания философских текстов;

• диалектическим методом мышления, эмпирическими и теоретическими приемами в процессах научного поиска, исследования;

• процессами творчества, системой приемов эвристического решения проблем и задач;

• методологией понимания социальных процессов, соотношения духовного и материального в развитии коллектива, общества.

Дисциплина «Философия» способствует формированию следующих компетенций (общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК)), предусмотренных ФГОС третьего поколения по направлению подготовки ВПО «Профессиональное образование»:

• осознает культурные ценности, роль культуры в жизнедеятельности человека (ОК-1);

• демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся) (ОК-2);

• понимает философию как методологию деятельности человека (ОК-3);

• понимает историю становления различных типов культуры, владеет способами освоения и передачи культурного опыта (ОК-4);

• готов к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений (ОК-6);

• готов к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию (ОК-7);

• готов к позитивному, доброжелательному стилю общения (ОК-8);

• владеет способами формирования идеологии, освоения и приумножения культуры у учащихся учреждений систем НПО и СПО,

приемами помощи в мировоззренческом самоопределении и становлении личности будущего рабочего (специалиста) (ОК-10);

• владеет правовыми и нравственными нормами экологического поведения (ОК-12);

• владеет способами защиты чести, достоинства, прав личности будущего рабочего (специалиста) (ОК-13);

• имеет целостное представление о картине мира, ее научных основах (ОК-14);

• способен научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных и социальных наук в различных видах профессионально-педагогической деятельности (ОК-15);

• умеет выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК-16);

• владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18);

• владеет технологией научного исследования (ОК-19);

• готов к практическому анализу логики различных рассуждений, владеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики и др. (ОК-21);

• способен к когнитивной деятельности (ОК-24);

• владеет процессами творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование и др.) (ОК-28);

• владеет системой эвристических методов и приемов (ОК-29);

• готов к использованию современные воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6).

4. Структура и содержание дисциплины «Философия»

Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы, 144 ч: 38 ч – лекции, 34 ч – семинары, 72 ч – самостоятельная работа. Программа содержит два модуля: «История философии» – 1, «Теория философии» – 2.

4.1. Аудиторные занятия

Модуль	Аудиторная нагрузка, ч				Формы контроля
	Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	Всего	
История философии	18	10	–	28	Тестирование; выступления на семинарах; домашние задания; работа с электронным учебно-методическим комплексом (УМК)
Теория философии	20	24	–	44	Тестирование; выступления на семинарах; домашние задания; работа с электронным УМК
Итого:	**38**	**34**	**–**	**72**	**Экзамен**

4.2. Самостоятельная работа

Модуль	Самостоятельная работа, ч					Формы контроля
	Письменные или устные домашние задания	Подготовка к семинарам	Подготовка и прохождение компьютерных тестов	Работа с электронным УМК	Всего	
История философии	12	14	2	10	38	Тестирование; выступления на семинарах; домашние задания; работа с электронным УМК
Теория философии	10	14	2	8	34	Тестирование; выступления на семинарах; домашние задания; работа с электронным УМК
Итого:	**22**	**28**	**4**	**18**	**72**	**Экзамен**

4.3. Теоретические занятия (лекции)

№ п/п	Номер модуля дисциплины	Тема	Количество часов
1	1	Предмет, особенности и значение философии	2
2	1	Философские системы и закономерности в развитии философии	2
3	1	Античная философия	2
4	1	Философия Средневековья и Возрождения	2
5	1	Философия Нового времени	2
6	1	Классическая немецкая философия	2
7	1	Марксистская философия	2
8	1	Постклассическая западно-европейская философия	2
9	1	Русская философия XIX–XX вв.	4
10	2	Мир как единство многообразного, абсолютного и относительного	2
11	2	Универсальная сущность человека как культурно-исторического существа	2
12	2	Идеальное и материальное. Сущность сознания	2
13	2	Целостность субъективности человека. Человек как субъект жизнедеятельности	2
14	2	Научно-теоретическое освоение действительности	2
15	2	Ценностное и практическое освоение действительности	2
16	2	Общество, его целостность и методология понимания	2
17	2	Основные сферы общества	2
18	2	Развитие человека и общества в истории	2
		Итого:	**38**

4.4. Практические занятия

№ п/п	Номер модуля дисциплины	Тема	Количество часов
1	2	3	4
1	1	Особенности философии. Философские системы и закономерности в развитии философии	2
2	1	Античная философия	2
3	1	Философия Средневековья и Возрождения	2

Окончание таблицы

1	2	3	4
4	1	Философия Нового времени	2
5	1	Классическая немецкая философия	3
6	1	Марксистская философия	2
7	1	Постклассическая западно-европейская философия	2
8	1	Русская философия XIX–XX вв.	3
9	2	Мир как единство многообразного, абсолютного и относительного	1
10	2	Универсальная сущность человека как культурно-исторического существа	1
11	2	Идеальное и материальное. Сущность сознания	2
12	2	Целостность субъективности человека. Человек как субъект жизнедеятельности	2
13	2	Научно-теоретическое освоение действительности	2
14	2	Ценностное и практическое освоение действительности	2
15	2	Общество, его целостность и методология понимания. Основные сферы общества	2
16	2	Основные сферы общества	2
17	2	Развитие человека и общества в истории	2
		Итого:	**34**

4.5. Содержание дисциплины

№ п/п	Тема лекции	Содержание
1	2	3
1	Предмет, особенности и значение философии	Философия: причины ее возникновения; ее предмет, особенности, составные части и цели. Значение философии в культуре, духовном развитии личности, становлении специалиста. Главные умения, которые формируются при усвоении философии
2	Философские системы и закономерности в развитии философии	Понятие системы. Философская система, ее культурно-историческая обусловленность, возникновение, строение и методика ее понимания. Типы и виды систем философии Восхождение мысли от абстрактного содержания к конкретному, преемственность и прерывность, историческое и логическое, необходимое и случайное в развитии философии

Продолжение таблицы

1	2	3
		Основные периоды в истории философии, их общие и отличительные особенности
3	Античная философия	Античная философия: ее исторические предпосылки, особенности, этапы развития – философия физиса, средняя классика, высокая классика, философия эллинизма Философия физиса: Милетская школа, пифагорейцы, Гераклит, элеаты, атомисты Средняя классика: переориентация сознания от космоса к человеку; учение софистов; жизнь и учение Сократа; этика киников и киренаиков Высокая классика: учение Платона об идеальной реальности и о материи, о душе и теле, об эросе, познании, диалектике, государстве; Аристотель, его наследие и классификация наук, критика учения Платона об идеях, учение о форме и материи, о душе, мышлении, об обществе, нравственности и государстве Философия эллинизма: ее исторические предпосылки и особенности; эпикурейцы, стоики, скептики, киники, эклектики и неоплатонизм Пределы античного самосознания и значение античной философии
4	Философия Средневековья и Возрождения	Философия Средневековья: ее идейные предпосылки и периоды – апологетика, патристика, схоластика. Переход сознания от безличного логоса античности к живому Богу-Личности, теоцентризм как основа философии Средневековья Основные идеи Средневековой философии: совершенство Божие, креационизм, богосотворенность человека, душа как образ и подобие Божие, провиденциализм; основные проблемы: божественное предопределение и свобода человека, теодицея и мирское зло; вера и разум, душа и тело, сущность и существование, доказательства бытия Божия, высшее Благо как основа этики, спор о природе общих понятий (номинализм и реализм)

Продолжение таблицы

1	2	3
		Главные идеи в периоды апологетики (Тертуллиан, Ориген), патристики (Аврелий Августин), схоластики (Боэций, Фома Аквинский). Спор номиналистов и реалистов, «бритва Оккама», кризис рациональной теологии и расцвет мистики (М. Экхарт) Причины кризиса средневекового миропонимания. Значение философии Средневековья Философия Возрождения: ее социальные и идейные предпосылки; переориентация сознания от Бога к человеку и его земным интересам – пантеизм, антропоцентризм, гуманизм; культ мастерства, творчества, индивидуальности; эстетико-художественный стиль мышления, титанизм и разносторонность деятельности, социальные утопии, Реформация, развитие естествознания Гуманизм в творчестве Данте, Петрарки, Лоренцо Валлы, Пико делла Мирандолы
5	Философия Нового времени (XVII–XVIII вв.)	Философия Нового времени: ее экономические и социокультурные предпосылки, приоритет гносеологии и методологии, стиль мышления. Математика и теоретическая механика Галилея и Ньютона как эталоны науки Обоснование научного метода: Ф. Бэкон – критика схоластики, «идолов» познания, учение об экспериментальном и индуктивном методах; Р. Декарт – принципы сомнения, интеллектуальной очевидности, обоснование дедуктивного метода и рационализма в целом, концепция врожденных идей, дуализм души и тела Пантеистический монизм Б. Спинозы: учение о субстанции, мышлении, человеке, обществе. Монадология Г. Лейбница. Эмпирическая философия Т. Гоббса и Дж. Локка. Спор Лейбница с Локком по вопросам теории познания Феномен Просвещения XVIII века. Идеология французского Просвещения и ее влияние на последующую философию

Продолжение таблицы

1	2	3
6	Классическая немецкая философия	Влияние Реформации и Французской революции на понимание субъектности; субстанция как субъект, свободное самоопределение, деятельная сущность, культурно-историческая природа человека, открытие феномена отчуждения и систематическое изложение диалектики в немецкой классической философии И. Кант: «коперниканский» переворот и принципы трансцендентального идеализма, теория познания, этика, эстетика, антропология. И. Фихте: критика Канта, развитие самосознания в актах самополагания Я, диалектика как логика самополагания субъекта, мораль, право и государство; назначение человека. Философия Шеллинга. Философия Гегеля, ее система и диалектический метод, философия истории. Л. Фейербах: критика идеализма и религии с позиций антропологического материализма
7	Марксистская философия	Социально-экономические и идейные предпосылки марксистской философии. Становление нового миропонимания: тезисы Маркса о Фейербахе, «Экономическо-философские рукописи» 1844 г. Маркса, «Немецкая идеология» Маркса и Энгельса Материалистическая диалектика как учение о саморазвитии природы, общества, человека путем разрешения противоречий. Маркс о научном методе восхождения от абстрактного к конкретному. Учение о социальной сущности человека, о его самодеятельности, опредмечивании, самоизменении и самообновлении. Новое понимание сознания по его функциям в социальной системе. Концепция отчуждения Материалистическое понимание истории; общественная формация и логика саморазвития общества в истории. Обоснование коммунизма; прогноз о науке как производительной силе общественного труда

Продолжение таблицы

1	2	3
8	Постклассическая западно-европейская философия	Особенности постклассической западно-европейской философии: кризис идеалов Просвещения, рационализма, спекулятивной метафизики, переход к конкретным вопросам науки, практики, языка, культуры, повседневной жизни, отказ от целостных систем, плюрализм интерпретаций; антисциентизм и антропологизм Позитивизм о проблемах научного познания (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Мах, А. Пуанкаре). Проблемы герменевтики (В. Дильтей, Г. Х. Гадамер) Философия практики: прагматизм, инструментализм (Ч. С. Пирс, У. Джеймс, Д. Дьюи) Философия жизни: А. Шопенгауэр – мир как воля и представление; Ф. Ницше – дионисийское и аполлоновское начала в культуре, воля и власть, переоценка ценностей в морали, науке, религии, посредственность и сверхчеловек; А. Бергсон – жизнь как творческий порыв, интеллект и интуиция, открытые и закрытые общества; О. Шпенглер – «Закат Европы», цивилизация и культура Образ человека в экзистенциализме (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), в психоаналитической философии (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм), в философской антропологии (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер) Философия истории М. Вебера. Концепции постиндустриального, информационного общества (Ж. Фурастье, Д. Белл, Д. Гелбрейт). Особенности постмодернистской философии и ее влияние на политику и культуру
9	Русская философия XIX–XX вв.	Русская философия: ее духовные предпосылки, отличительные особенности, периодизация, главные направления и идеи Характерные черты отечественных и западных ориентаций. Проблема «Россия – Европа» в творчестве А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, И. В. Киреевского, К. Н. Леонтьева, Ф. М. Достоевского. Философия «общего дела» Н. Ф. Федорова и идеи космизма. Философия В. С. Соловьева: критика за-

Продолжение таблицы

1	2	3
		падной философии, учение о цельном знании, смысл любви, развенчание мирового зла в «Повести об антихристе» Западные ориентации в работах П. Я. Чаадаева, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, М. А. Бакунина, Д. К. Кавелина. Нигилизм Д. И. Писарева. Позитивизм и социологическая мысль (П. А. Лавров, Н. К. Михайловский, П. А. Кропоткин). Философский материализм Г. В. Плеханова, диалектический материализм В. И. Ленина Критика атеизма, человекобожия, материализма, интернационализма, марксизма, утопизма, нигилизма, кумиротворчества, ценностных установок западной технической цивилизации в работах И. А. Ильина, С. Н. Булгакова, Б. П. Вышеславцева, С. Л. Франка, Н. А. Бердяева Анализ умонастроений российской интеллигенции в сборниках «Вехи», «Из глубины» Философия свободы и творчества Н. А. Бердяева. Б. П. Вышеславцев об этике преображенного эроса. Философия хозяйства С. Н. Булгакова. С. Л. Франк о русском мировоззрении и духовных основах общества. Философия Н. О. Лосского: интуитивизм, идеал-реализм, учение о свободе воли, о ценностях; характер русского народа. Философия совершенства И. А. Ильина: дух и целостность духовного акта, особенности православия, души и культуры русского народа; основы христианской культуры, кризис безбожия и технической цивилизации, путь к новой России Учение об общественном идеале и смысле жизни в работах П. И. Новгородцева, М. М. Тареева, Е. Н. Трубецкого, С. Л. Франка. Дискуссии о русской идее: история и современность
10	Мир как единство многообразного, абсолютного и относительного	Мир как реальность, данная во внешнем и внутреннем опыте человека, человечества. Обусловленность представлений о мире масштабом общественной практики. Проблема единства мира в философии, науке, религии

Продолжение таблицы

1	2	3
		Смысл поиска единства мира, единого в многообразном, абсолютного в относительном Категория субстанции как логическая основа понимания единства мира. Субстанция как причина самой себя, ее универсальность, самоопределение, самодвижение, самоформирование, качественная бесконечность. Материалистическое, идеалистическое, религиозное понимание субстанции: Ф. Энгельс о взаимосвязи и иерархии форм движения материи, Г. Гегель об абсолютной Идее как субстанции-субъекте мирового процесса, иерархический персонализм Н. О. Лосского как модель единства мира. Универсальная субстанция и Бог как альтернативные идеи в «очищении» разума Значение единого и абсолютного в познании, в обосновании духовных ценностей, мировоззрения, смысла бытия человека
11	Универсальная сущность человека как культурно-исторического существа	Концепции природной, социальной, духовной, богосотворенной сущности человека Понятие человека как родового существа. Органическое и неорганическое в социальном теле человека. Природное, социальное и духовное в человеке. Социальная наследственность и природа способностей человека Человек как процесс самостановления: его самоустремленность, самодеятельность, свобода, творчество, самоформирование способностей и потребностей, деятельности и общения; деятельное объектирование и субъектирование человека в культуре; самообновление людей путем обновления ими предметного мира богатства, форм деятельности, общения и мышления Орудийная деятельность, социальная природа, разумная сущность человека как основа его универсальности Человек и разум во Вселенной. Интегральность социальной формы движения материи, ее суб-

Продолжение таблицы

1	2	3
		стратные, энергетические и информационные возможности. Качества и силы природы как органы разумной воли человека. Единая и универсальная природа разума, его регулятивная космическая функция. Анализ концепций об «инопланетном» разуме. Космическая ответственность человека История как смена бессознательной эволюции природы сознательным развитием людей; самоосвобождение людей от природной стихии на пути к свободе и совершенству, гармонии духа и природы. Противоречие между универсальной сущностью и ограниченным существованием человека. Технологическая, социальная и духовная ступени свободы человеческого рода. Путь от технической цивилизации к культуре как перспектива XXI в.
12	Идеальное и материальное. Сущность сознания	Понятие материи, материального. Понимание идеального в истории философии (Платон, Аристотель, Спиноза, Гегель, Маркс, Э. В. Ильенков). Генезис идеального в деятельности людей. Феномен идеализации в экономических, социально-политических отношениях Особенности идеальных предметов, их специальное производство (в науке, искусстве, философии, теологии) и функции в жизни людей. Анализ двух схем функционирования идеального: «идеальное – материальное – идеальное» и «материальное – идеальное – материальное» Психика и идеальное. Значение категории идеального для понимания сознания Сознание как социально-психическая форма идеального, как психика, организованная общими социальными значениями. Генезис сознания: совместная деятельность – общение – обобщение – общие значения – язык – совместное знание – сознание

Продолжение таблицы

1	2	3
		Сознание как самоотображение и «для-себя-бытие» социальности, коллективности. Закрепленность деятельности, общения, общественных отношений, социальных институтов и социальных статусов в сознании системой значений. Регулятивная функция сознания в функционировании социальных систем Социальная природа, предметность и рефлективность сознания; этапы его развития: чувственное сознание – самосознание – дух. Дух как высшее выражение и продолжение социальности Взаимосвязь подсознания и сознания, сознания и практики, субъективного и объективного Сознание индивидуальное и общественное. Уровни и формы общественного сознания
13	Целостность субъективности человека. Человек как субъект жизнедеятельности	Субъективность как единство подсознания и сознания. Чувственная деятельность как генетическая основа субъективности. Раздвоение чувственной деятельности на внешнюю чувственность и рассудок, на духовные чувства («сердце») и разум. Воображение как посредник между чувственностью и рассудком, духовное созерцание как посредник между духовными чувствами и разумом. Производность интуиции и памяти от воображения Моделирование отношений в чистом виде – основная функция апперцепции. Себетождественность Я – основа логического сознания, понимания принципов сохранения, устойчивого в изменчивом, единого в многообразном, всеобщего в единичном, тождественного в различном, необходимого в случайном Отражение реальности на экране чувственности и рассудка: внешняя рядоположенность и внутренняя связь, образ и понятие, многообразие и единство, единичное и всеобщее, случайное и необходимое и т. д. Рассудок как си-

Продолжение таблицы

1	2	3
		стема логических категорий, всеобщих схем синтеза чувственных данных Перцепция и духовные чувства как основа ценностного сознания. Целостность субъективности как единство ее всеобщих по значению способностей – любящего сердца, понятийного мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, совести, сознательной воли, одухотворенной веры. Воображение и сублимация (возвышение) подсознания: подсознание – воображение – идеал Творческая продуктивность целостной субъективности. «Частичная» субъективность и ее внешние проявления. Целостная субъективность как одна из задач воспитания, как человеческое содержание общественного богатства. Значение целостной субъективности в профессиональной деятельности специалиста, педагога Человек, личность, индивидуальность, индивид. Субъектность как высшая форма субъективности человека. Субъектные качества: способность к самоопределению, самодеятельности, самоуправлению, нормотворчеству в реализации социально значимых интересов и целей. Субъектность на уровне личности, социальной общности, социальных институтов. Отчуждение субъектных качеств, монополизация субъектных функций, социальное манипулирование, феномены исполнительства и зомбирования Объектный и субъектный методы в понимании человека, общества. Крайности социоцентризма и персоноцентризма; тоталитаризм и формальная демократия в аспекте субъектности. Проблема гармонии личной и институциональной субъектности. Истинная демократия как социально-политическая сфера развития субъектности

Продолжение таблицы

1	2	3
		Развитие самоопределения и нормотворчества в актах самодеятельности. Способности как усвоенные способы деятельности. Творческие способности, талант, гений. Социально-психологические предпосылки творчества. Совпадение всеобщего и индивидуального в творчестве. Свобода творчества и ответственность. Внешние условия и личная самодеятельность в становлении творческой индивидуальности Самоутверждение человека и борьба людей за общественное признание. Соревнование как неизбежный момент общения. Диалектика и креативное значение соревнования
14	Научно-теоретическое освоение действительности	Мышление, его предметность, отражение и моделирование закономерностей, всеобщность, понятийность, категориальность, самодеятельность, операциональность, конструктивность, историческая обусловленность Чувственный образ и понятие. Абстрактное и конкретное в мышлении. Восхождение от чувственно-конкретного к абстрактно-всеобщему и к мысленно-конкретному – закон в развитии мышления Логические категории, их функции в познании. Основные логические категории: бытие, ничто, становление; качество, количество, мера, сущность (основание), явление, действительность; материя, форма, содержание; форма внешняя и внутренняя; целое и части; структура, система; возможность, действительность, необходимость; необходимость и случайность; возможность и свобода; причина, следствие, взаимодействие; причинность и целесообразность; всеобщее, особенное, единичное Диалектика как логика теоретического мышления и учение о развитии. Противоречие как взаимодействие противоположностей и источник развития. Закономерности развития и принципы диалектического мышления

Продолжение таблицы

1	2	3
		Познавательный образ, его объективное содержание и субъективная форма. Истина и заблуждение. Истина как процесс, догматизм, релятивизм, субъективизм и диалектика на пути к истине. Практика и другие критерии истины Наука как специализированное мышление и социальный институт. Особенности научного метода понимания реальности. Функции науки и пределы ее компетенции Смена типов рациональности в науке. Наука и техника Эмпирический, теоретический и методологический уровни науки. Эмпирический и теоретический уровни научного познания: их особенности, цели, методы. Развитие научного знания: факт – проблема – идея – гипотеза – теория – научная картина мира. Вера и разум в современной науке
15	Ценностное и практическое освоение действительности	Научно-теоретическое и ценностное освоение реальности, их взаимная дополнительность. Особенности ценностного освоения реальности с позиций желаемого, должного Ценности, их типы, виды, уровни и значение в самоопределении человека, народа, государства. Восхождение личности от ценностей индивидуальных и относительных к ценностям всеобщим и абсолютным. Развитие ценностного сознания: эмоциональные предпочтения, убеждения, вера, идеал, мировоззрение, смысл жизни, целеполагание, выбор образа своего Я, жизненного пути. Традиционные ценности в общественном сознании России Свобода и автономия воли как предпосылка нравственности. Нравственность, ее особенности в регуляции поведения. Формы нравственного сознания: добро и зло, справедливость, достоинство, честь, совесть, долг, вина и др. Нравственные традиции в России

Продолжение таблицы

1	2	3
		Продуктивное воображение и созерцание как субъективные предпосылки эстетического освоения реальности. Формы эстетического переживания: прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, трагическое, драматическое и комическое. Искусство и художественность Вера, верование как субъективные предпосылки религии. Ценностная сущность религии. Упрощенные толкования религии как «опиума» для народа, продукта «невежества», «эксплуатации» и «бессилия». Феномен светской религиозности. Влияние религии на культуру Любовь как ценностное освоение реальности, художественное переживание лучших содержаний и пиковая стадия эроса. Платон об эросе. Русские философы о человекотворческой природе любви. Мужское и женское в мировосприятии. Психосексуальные истоки негативизма и деструкции Ценностные установки культуры и современной технической цивилизации. Культура как положительная социальность, сфера объективно лучших содержаний и эталонов человеческой субъективности. Человекотворческая функция культуры. Культура и техника жизни (цивилизация) Практическое освоение мира человеком, особенности, виды и субъекты практики. Самовоспитание как практика духовного делания
16	Общество, его целостность и методология понимания	Различные методологические установки в понимании общества: натуралистические, технологические, феноменологические. К. Маркс о роли труда, о базисе и надстройке Общество как взаимоотношения людей, как способ организации их жизнедеятельности; общая структура общества: природные предпосылки – общественное производство – общественные отношения – общественное сознание –

Продолжение таблицы

1	2	3
		социальные институты – социальные общности – продукты деятельности. Основные сферы жизнедеятельности людей: экологическая, производственная, экономическая, социальная, политическая, духовная Особенности социальной реальности: ее чувственно-сверхчувственный характер, единство природного материала и социальной формы, общественного сознания и практики, субъективного и объективного. Особенности социальной объективности, социального детерминизма, социального пространства и времени. К. Маркс о специфике законов общества; свобода воли и закономерности, волюнтаризм и объективизм. Специфика общественных отношений, их опредмечивание (индивиды, вещи, знаки, социальные институты). Представленность социальной реальности в общественном сознании в виде общезначимых символов Общее и различное в познании природной и социальной реальности. Включенность представлений об обществе в социальную реальность, практику; влияние интересов, идеологии на интерпретацию социальных факторов. Понятие идеального типа, типизация как способ социального познания Базисное значение деятельности, общественного производства. Противоречие между деятельностью и общественными отношениями в саморазвитии общества. Единство и разделение деятельности как основа единства и дифференциации общественных отношений, общественного сознания, социальных институтов и общностей, сфер общества. Взаимное влияние структурных элементов и основных сфер общества друг на друга
17	Основные сферы общества	Сферы общества как качественные уровни в общественном жизненном процессе, их взаимодействие. Культурное воспроизводство людей, общения, сознания и производство средств жизни

Продолжение таблицы

1	2	3
		Экологическая сфера: ее содержание и многоаспектная значимость в современных условиях. Экология культуры и человека. Актуальность развития экологического сознания Производственная сфера; структура производства. Труд, его сущность и значение; труд материальный и духовный, непосредственный и всеобщий, живой и опредмеченный; кооперация и разделение труда, совокупный труд и совокупный работник. Интеллектуализация современного труда. Техника: причины, этапы ее развития; техника материальная, социальная и интеллектуальная. Научно-техническая рациональность и ее границы. Производительные силы общества Экономическая сфера общества: экономика и «хрематистика» (Аристотель), ценности потребления и обмена. Общественное богатство: его объективно-предметное, стоимостное и субъективно-человеческое содержание. Отношения собственности: крайности обобществления и приватизации. Особенности российского и западного ведения хозяйства Социальная сфера как воспроизводство и развитие самих людей, ее приоритетное значение. Значение образования как социального института для культурного и профессионального потенциала народа. Социальная структура и мобильность, проблемы демографии и социально-классовых противоречий в России. Актуальность развития социального сознания, понимания человеческого содержания социальных процессов Политическая сфера как волевые отношения по поводу публичной власти. Анализ связи: социальные общности, их интересы, воля, власть, политика. Политическая система, ее состав. Государство и гражданское общество. Духовные основы права и государства. Критерии оценок политических идеологий и программ

Окончание таблицы

1	2	3
		Духовная сфера как идеальное выражение и продолжение общественной жизни. Объективно-мыслительные формы общественного сознания, их регулятивное значение. Менталитет, дух и психология народа. Общественный идеал, идеология и «деидеологизация». Значение духовной сферы в обществе
18	Развитие человека и общества в истории	История, ее экзистенциальное (субъективно-человеческое) и объективированное содержание; проблема ее целостности и субъекта. Линейная, циклическая и разнонаправленная модели истории. Проблема источников развития общества и периодизации истории: технологический, формационный, культурологический и теологический подходы. Дикость, варварство, цивилизация, культура как исторические ступени в развитии общества. Особенности и пределы развития технической цивилизации. Общества традиционные, индустриальные, постиндустриальные Проблема прогресса, направленности и смысла истории (Н. Макиавелли, Дж. Вико, Ж. А. Кондорсе, Г. Гегель, К. Маркс, Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер, М. Вебер, Н. Гумилев) История как развитие самих людей от периода личной зависимости (докапиталистический период) к периоду личной независимости на основе вещной зависимости (буржуазная социальность) и к ассоциированному обществу самодеятельности свободных индивидуальностей (культура) Противоречия и глобальные проблемы современности. Поиск альтернативных путей развития, его новых резервов, стимулов и мотивов. Различные футурологические сценарии будущего. Проблема космопланетарных факторов исторического процесса. Особенности исторического пути России

5. Образовательные технологии

В преподавании философии используются следующие формы:

• лекции;

• семинары: доклады, устное реферирование предложенной преподавателем литературы, дискуссии, ролевые игры, контрольные работы;

• самостоятельная работа студентов по усвоению теоретического материала: подготовка к семинарам, выполнение творческих заданий, написание рефератов, тезисов, статей, работа с электронным учебно-методическим комплексом, подготовка к текущему контролю знаний, к промежуточным аттестациям, к зачету и экзамену;

• тестирование по отдельным темам дисциплины, по модулям программы;

• НИРС, занятия студентов в студенческом научном обществе, участие в конференциях, олимпиадах;

• консультирование студентов по вопросам учебного материала, написанию тезисов, статей, докладов для выступлений на конференциях.

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины

Оценочные средства для текущего контроля успеваемости включают в себя вопросы к семинарским занятиям, темы докладов к каждому семинару, а также темы рефератов, тесты по отдельным темам и модулям программы в связи с промежуточными аттестациями, контрольные вопросы к зачету и экзамену.

Разнообразные оценочные средства направлены на выявление качества усвоенных знаний, степени сформированности последовательного, доказательного критического мышления и рефлексии, умения оперировать понятийным составом философии, владения методикой понимания философских систем и текстов, методологией познания.

Указанные оценочные средства, литература к каждому семинару, по темам докладов и рефератов, тесты по модулям программы представлены отдельно.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

Барулин В. С. Социально-философская антропология. Человек и общественный мир: учебное пособие для вузов / В. С. Барулин. Москва: Академический проект: Альма матер, 2007. 600 с.

Гобозов И. А. Социальная философия: учебник для вузов / И. А. Гобозов. Москва: Академический проект, 2007. 352 с.

Канке В. А. Философия. Исторический и систематический курс: учебник для вузов / В. А. Канке. Москва: Логос, 2006. 375 с.

Спиркин А. Г. Философия: учебник / А. Г. Спиркин. Москва: Гардарики, 2009. 736 с.

Философия: учебник / под ред. А. Ф. Зотова [и др.]. Москва: Академический проект, 2009. 688 с.

Дополнительная литература

Барышков В. П. Аксиология личностного бытия: монография / В. П. Барышков. Москва: Логос, 2005. 187 с.

Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. Москва: Правда, 1989. 607 с.

Бородай Т. Ю. Рождение философского понятия. Бог и материя в диалогах Платона: монография / Т. Ю. Бородай. Москва: Изд. Савин С. А., 2008. 283 с.

Бородай Ю. М. Воображение и теория познания: критический очерк кантовского учения о продуктивном воображении / Ю. М. Бородай. Москва: Высшая школа, 1976. 150 с.

Бородай Ю. М. Эротика. Смерть. Табу: Трагедия человеческого сознания: монография / Ю. М. Бородай. Москва: Гнозис: Изд-во Рус. феноменолог. о-ва, 1996. 416 с.

Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада / П. Дж. Бьюкенен. Москва: АСТ, 2003. 444 с.

Бычков В. В. Русская теургическая эстетика: монография / В. В. Бычков. Москва: Ладомир, 2007. 741 с.

Вазина К. Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни (новая парадигма): монография / К. Я. Вазина. Москва: Изд-во МГУП, 2004. 128 с.

Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.

Вершинин С. Е. Концепция социальной деструкции Франкфуртской школы (историко-философский анализ): монография / С. Е. Вершинин, Г. А. Борисова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 125 с.

Витгенштейн Л. Избранные работы / Л. Витгенштейн. Москва: Территория будущего, 2005. 437 с.

Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса / Б. П. Вышеславцев. Москва: Республика, 1994. 368 с.

Гончаров С. З. Логика мышления и аксиология сердца: монография / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 512 с.

Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. Часть 1: Субъективная основа возникновения и развития мысли. 274 с.

Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. Часть 2: Объективная основа возникновения и развития мысли. 346 с.

Гончаров С. З. Философия совершенства Ивана Ильина / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та бизнеса, 2007. 551 с.

Громов М. Н. Идейные течения древнерусской мысли / М. Н. Громов, В. В. Мильков. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2001. 959 с.

Данилевский Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. Москва: Книга, 1991. 574 с.

Достоевский Ф. М. Дневник писателя / Ф. М. Достоевский. Москва: Современник, 1989. 557 с.

Ершова М. А. Антропологическое направление русской духовно-академической философии: общее и особенное: монография / М. А. Ершова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 144 с.

Звиревич В. Т. Философия Древнего мира и Средних веков: учебное пособие для высшей школы / В. Т. Звиревич. Москва: Академический проект, 2004. 416 с.

Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. Москва: РОССПЭН, 1997. 464 с.

Ильенков Э. В. Диалектика идеального / Э. В. Ильенков // Логос: философско-литературный журнал. 2009. № 1. С. 6 – 62.

Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1974. 284 с.

Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1991. 464 с.

Ильенков Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность / под ред. А. В. Толстых. Москва: Политиздат, 1979. С. 183 – 237.

Ильин И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин. Москва: АСТ: АСТ Москва, 2006. 366 с.

Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. Москва: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2007. 222 с.

Ильин И. А. Религиозный смысл философии: Три речи 1914 – 1923. Поющее сердце: Книга тихих созерцаний / И. А. Ильин. Москва: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2007. 285 с.

Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. 300 с.

Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1994. Т. 3. 592 с.

Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1996. Т. 6. Кн. 1. 560 с.

Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1996. Т. 6. Кн. 2. 669 с.

Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1996. Т. 6. Кн. 3. 660 с.

История марксистской диалектики / отв. ред. М. М. Розенталь. Москва: Мысль, 1971. 639 с.

История русской философии: учебник для вузов / редкол.: М. А. Маслин [и др.]. Москва: Республика, 2001. 639 с.

История философии: Запад – Россия – Восток: в 4 книгах / под ред. Н. В. Мотрошиловой. Москва: Греко-латинский кабинет, 1995. Кн. 1: Философия древности и Средневековья. 480 с.

История философии: Запад – Россия – Восток: в 4 книгах / под ред. Н. В. Мотрошиловой. Москва: Греко-латинский кабинет, 1996. Кн. 2: Философия XV–XIX веков. 557 с.

История философии: Запад – Россия – Восток: в 4 книгах / под ред. Н. В. Мотрошиловой. Москва: Греко-латинский кабинет, 1999. Кн. 3: Философия XIX–XX веков. 488 с.

История философии: Запад – Россия – Восток: в 4 томах / под ред. Н. В. Мотрошиловой. Москва: Греко-латинский кабинет, 1999. Кн. 4: Философия XX века. 448 с.

Копалов В. И. Курс лекций по русской философии истории: учебное пособие / В. И. Копалов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. 384 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

Мареев С. Н. История философии (общий курс): учебное пособие / С. Н. Мареев, Е. В. Мареева. Москва: Академический проект, 2004. 880 с.

Новейший философский словарь / под общ. ред. А. П. Ярещенко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 668 с.

Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. М. Скакун, 1998. 896 с.

Новые идеи в аксиологии и анализе ценностного сознания: коллективная монография / под ред. Ю. И. Мирошникова. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2007. 519 с.

О великом инквизиторе. Достоевский и другие: антология / сост. Ю. Селиверстов. Москва: Молодая гвардия, 1992. 270 с.

Проблемы человека в западной философии / сост. П. С. Гуревич; общ. ред. Ю. Н. Попова. Москва: Прогресс, 1988.

Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней: в 4 томах / Д. Реале, Д. Антисери. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. Т. 3: Новое время (От Леонардо до Канта). 736 с.

Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней: в 4 томах / Д. Реале, Д. Антисери. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. Т. 4: От романтизма до наших дней. 880 с.

Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий / пер. П. Краснова. Москва: Республика, 1995. 463 с.

Русская национальная идея: духовное наследие и современность: сборник статей / отв. ред. В. И. Копалов. Екатеринбург: Духовное наследие, 1997. 264 с.

Русская философия: малый энциклопедический словарь / под общ. ред. М. А. Маслина. Москва: Наука, 1995. 624 с.

Русский космизм: антология / сост. С. Г. Семенова, А. Г. Гачева. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 368 с.

Смысл жизни: антология / сост., общ. ред., предисл. и примеч. Н. К. Гаврюшина. Москва: Прогресс-Культура, 1994. 592 с.

Стариков Н. Кризис: Как это делается / Н. Стариков. Санкт-Петербург: Лидер, 2009. 304 с.

Стариков Н. Шерше ля нефть. Почему наш Стабилизационный фонд находится там? / Н. Стариков. Санкт-Петербург: Лидер, 2009. 272 с.

Судьба России: Национальная идея и ее исторические модификации: сборник статей / под ред. В. И. Копалова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2003. 286 с.

Сумерки богов: антология / сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. Москва: Политиздат, 1989. 398 с.

Творческий универсум русской культуры: коллективная монография / под ред. В. И. Копалова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 524 с.

Философия: учебное пособие для вузов: в 2 частях / ред. В. И. Кириллов [и др.]. Москва: Юристъ, 2001. Ч. 1: История философии. 376 с.

Философия: учебное пособие для вузов: в 2 частях / под ред. В. И. Кириллова. Москва: Юристъ, 2001. Ч. 2: Основные проблемы философии. 304 с.

Философский словарь Владимира Соловьева: словарь / сост. Г. В. Беляев. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 463 с.

Философы Франции: словарь / под общ. ред. И. И. Блауберг. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.

Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. Москва: Республика, 1992. 511 с.

Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. Москва: Правда: Вопросы философии, 1990. 607 с.

Хрестоматия по истории философии: учебное пособие для вузов: в 3 частях / сост. Л. А. Микешин. Москва: Владос, 1997. Ч. 1: От Лао-Цзы до Фейербаха. 448 с.

Хрестоматия по истории философии: учебное пособие для вузов: в 3 частях. Москва: Владос, 1997. Ч. 2: Западная философия. От Шопенгауэра до Дерриды. 528 с.

Хрестоматия по истории философии: учебное пособие для вузов: в 3 частях. Москва: Владос, 1997. Ч. 3: Русская философия. От Нестора до Лосева. 528 с.

Хюбшер А. Мыслители нашего времени: справочник по философии Запада XX века / А. Хюбшер. Москва: Изд-во ЦТР МГП ВОС, 1994. 312 с.

Цицерон М. Т. О природе богов / М. Т. Цицерон; пер. С. Блажеевский. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002. 279 с.

Человек: XIX век / отв. ред. И. Т. Фролов. Москва: Республика, 1995. 527 с.

Человек: Древний мир – эпоха Просвещения / отв. ред. И. Т. Фролов. Москва: Политиздат, 1991. 463 с.

Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: в 5 томах / А. Шопенгауэр; пер. Ю. И. Айхенвальд. Минск: Попури, 1998. Т. 1. 688 с.

Шопенгауэр А. Под завесой истины: сборник произведений / А. Шопенгауэр. Симферополь: Реноме, 1998. 496 с.

Шпенглер О. Закат Европы: в 2 томах / О. Шпенглер. Москва: Мысль, 1993. Т. 1. 663 с.

Щедрина Т. Г. Архив эпохи: тематическое единство русской философии: монография / Т. Г. Щедрина. Москва: РОССПЭН, 2008. 390 с.

Программное обеспечение и интернет-ресурсы

Библиотека философской литературы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nibiryukov.narod.ru/…/nbr_teach_library.htm.

Вехи. Русская религиозная философия [Электронный ресурс]: библиотека. Режим доступа: http://www.vihi.net.

Всемирная виртуальная библиотека (наука, образование, естественные, общественные и гуманитарные науки, экономика, право) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vlib.org.

Гуманитарные науки [Электронный ресурс]: информационно-образовательный портал. Режим доступа: http: auditorium.ru.

Публичная интернет-библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.public.ru.

Философская литература в Интернете. Книги о философии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://medien.ru/filosofskaya-literatura.

Электронная библиотека философа [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov…/index_philos.php.

Материально-техническое обеспечение дисциплины

В качестве материально-технического обеспечения дисциплины используются мультимедийные средства, кино- и видеофильмы.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВППО с учетом рекомендаций и ПООП ВППО по направлению «Социология».

Автор-составитель примерной рабочей программы дисциплины «Философия» С. З. Гончаров.

Одобрено президиумом Совета УМО по ППО.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Машиностроительный институт

Утверждаю
Проректор по образовательной
политике
_____В. Я. Шевченко
«___»_____2010 г.

Рабочая программа дисциплины
«Введение в профессионально-педагогическую специальность»

Для студентов очной формы обучения
Направление подготовки 051000.62 Профессиональное обучение
(по отраслям)
Профиль подготовки «Машиностроение и материалообработка»
Профилизация «Сертификация, метрология и управление качеством
в машиностроении»

Екатеринбург
РГППУ
2010

1. Цель и задачи освоения учебной дисциплины

Целью дисциплины «Введение в профессионально-педагогическую специальность» является знакомство студентов с сущностью направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», с содержанием профессионально-педагогической деятельности, с функциями бакалавра профессионального обучения при подготовке рабочих и специалистов для отраслей экономики, а также ознакомление студентов первого курса с учебным заведением, его структурными подразделениями, с организацией вузовского учебного процесса, методами эффективного овладения общекультурными, профессиональными компетенциями или их составляющими и другими особенностями обучения в профессионально-педагогическом вузе.

Задачи дисциплины:

• сформировать в сознании студентов современный образ педагога профессионального обучения;

• способствовать гибкой адаптации студентов к условиям вузовской жизни, усвоению методов самостоятельной работы в вузе, приобретению умения планировать свою учебную деятельность;

• познакомить будущих педагогов профессионального обучения с системой начального профессионального образования, ее сущностью, структурой и особенностями, а также с отраслью, по профилю которой готовятся специалисты.

2. Место дисциплины в структуре ООП ВППО

Дисциплина относится к профессиональному циклу ООП ВППО.

Дисциплина, на которой она базируется:

• «Возрастная физиология и психофизиология».

Дисциплины, для которых данная дисциплина является предшествующей:

• «Общая психология»;

• «Психология профессионального образования»;

• «Общая и профессиональная педагогика»;

• «Методика профессионального обучения»;

• дисциплины профильной подготовки.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций или их составляющих:

• осознает ключевые ценности профессионально-педагогической деятельности (демонстрирует глубокое знание всех ключевых ценностей профессии (КЦП), проявляет понимание их смыслов и значений, свободно интерпретирует все КЦП, высказывает свое отношение к каждой КЦП, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)) (ОК-2);

• способен проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18);

• готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19);

• готов к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений (ПК-30).

В результате освоения дисциплины студент должен:

Знать:

• сущность и особенности подготовки профессионально-педагогических кадров в стране, возможности овладения специальностью в вузе;

• место и роль профессионально-педагогического университета, института, факультета, кафедры в подготовке бакалавров – педагогов профессионального обучения для соответствующих отраслей, успехи вуза в развитии профессиональной педагогике, а также основные научные достижения вуза в соответствующей отрасли;

• основы культуры учебного труда и отдыха, самоменеджмента, организации самовоспитания, самообразования, саморазвития в вузе;

• сущность и особенности профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, сферу его деятельности;

• основные требования к личности специалиста, уровню его профессиональной подготовки.

Уметь:

• планировать режим собственной учебной деятельности, осуществлять самоменеджмент;

• применять эффективные способы усвоения знаний;

• пользоваться учебным планом, учебно-программной документацией, оптимально выбирать элективные дисциплины;

• разрабатывать и проводить профессионально-ориентационную беседу в образовательных учреждениях о направлении подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Владеть:

• технологиями работы с различного рода источниками информации (аудио, видео и др.).

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной нагрузки	Всего, ч	Семестр
Аудиторные занятия В том числе: лекции практические занятия (ПЗ)	35 25 10	1-й
Самостоятельная работа	37	1-й

Вид итогового контроля – зачет. Проводится в 1-м семестре.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 кредитных единицы, или 72 ч.

5. Содержание дисциплины

5.1. Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Раздел	Содержание раздела
1	2	3
1	Введение	Цель, задачи, содержание и формы работы по дисциплине «Введение в профессионально-педагогическую специальность», связь с другими дисциплинами
2	Общие сведения о системе высшего образования в Российской Федерации. Профессионально-педагогическое образование как часть этой системы. Значение и место профессионально-педагогического образования в стране	
2.1	История становления профессионально-педагогического образования: проблемы и перспективы развития	Система высшего образования в Российской Федерации, его роль, структура и значение. Становление профессионально-педагогического образования в России и за рубежом. Структура современной системы высшего и среднего профессионально-педагогичес-

Продолжение таблицы

1	2	3
		кого образования, ее особенности и перспективы развития Уровневая модель подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура, повышение квалификации)
2.2	Место и роль вуза в подготовке педагогов профессионального обучения	История введения и развития профессионально-педагогической специальности в вузе для кадрового обеспечения системы начального профессионального образования региона. Общие сведения о вузе, его структуре: ректорат, директорат институтов, входящих в университет; ученый совет университета; институты; факультеты; деканаты; кафедры; лаборатории; учебные мастерские; библиотека; аспирантура; диссертационные советы; общежития. Учебная и научная деятельность коллектива вуза
2.3	Социализация личности в процессе высшего профессионального образования	Проблемы и этапы становления личности в реальной жизни. Понятие «образованный человек». Профессионализм и образованность. Особые социальные характеристики и функции интеллигенции. Гуманизация, демократизация, здоровый образ жизни – как основные принципы социализации личности при получении высшего образования
3	Содержание образования, способы учебной деятельности студентов и управление процессом овладения профессией педагога профессионального образования	
3.1	Содержание подготовки педагога профессионального обучения	Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям): его структура, содержание, особенности. Компетентностно-квалифицированные требования к подготовке бакалавра, магистра профессионального обучения, их назначение и особенности. Учебный план. График учебного процесса. Выбор элективных дисциплин

Продолжение таблицы

1	2	3
		Содержание и нормативная база обучения в вузе: цели и содержание обучения, нормативная база учебного процесса, расписание учебных занятий Индивидуальный учебный план студентов, возможности его использования в подготовке бакалавра, магистра профессионального обучения
3.2	Организация учебного процесса в вузе	Организационные формы обучения в вузе: лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы, курсовое проектирование, производственная и педагогическая практики, консультации, дипломное проектирование, самостоятельная работа студентов Подготовка и участие студентов в освоении основных и дополнительных профессиональных образовательных программ Особенности восприятия, записи и усвоения лекционного материала. Подготовка и работа студентов на семинарских и практических занятиях. Особенности подготовки к экзаменационной сессии. Осуществление учебной профессиональной деятельности при прохождении учебных практик Взаимосвязь аудиторной и самостоятельной работы студентов в овладении педагогической профессией, виды и организация самостоятельной работы студентов
3.3	Прогрессивные способы познания и методы усвоения знаний	Модель учебной деятельности. Основные дидактические принципы процесса познания. Моделирование – важнейшее учебное средство. Передовой отечественный и зарубежный опыт высшей школы
3.4	Самовоспитание, его сущность и роль в овладении профессией	Самовоспитание и всестороннее развитие личности. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания в становлении специалиста Методика профессионального самовоспита-

Продолжение таблицы

1	2	3
		ния в студенческие годы: методы и приемы самовоспитания и возможности их использования в деятельности студентов (самонаблюдение, самоанализ, самооценка). Самопознание, этапы самоменеджмента будущего педагога профессионального обучения, проектирование собственной учебной деятельности Роль профессионального идеала в активизации самовоспитания студентов профессионально-педагогического вуза Самообразование – путь формирования интеллекта специалиста. Методика воспитания и развития памяти в студенческие годы
3.5	Демократизация и самоуправление в вузе	Студенческое самоуправление. Овладение опытом самоуправления и саморегуляции в вузе. Средства реализации самоуправления и саморегуляции у студентов различных курсов. Различные формы демократизации учебной деятельности студентов. Опыт демократизации высшей школы
4	Профессиональная подготовка и профессиональное обучение на современном этапе	
4.1	Система профессиональной подготовки кадров в России	Система профессиональной подготовки кадров в России: ее элементы, сущность, характеристика. Профессиональное обучение на современном этапе: его особенности и краткая характеристика
4.2	Общие сведения о технике и технологии отрасли	Краткий обзор истории, современного состояния и перспектив развития отрасли. Технический уровень и основные технологии отрасли. Система отраслевых стандартов в Российской Федерации Основные научные направления развития науки в области техники, технологии отрасли. Основные направления фундаментальных исследований в отрасли. Выдающиеся ученые и их вклад в развитие отрасли

Окончание таблицы

1	2	3
4.3	Подготовка кадров для предприятий отрасли	Краткая характеристика процесса подготовки кадров для предприятий отрасли в Российской Федерации и за рубежом. Система подготовки кадров в образовательных учреждениях начального профессионального образования, отделах технического обеспечения и учебно-производственных комбинатах, их структура, содержание и особенности. Образовательные учреждения системы начального профессионального образования, их типы и виды
5	Личность педагога профессионального обучения	
5.1	Структура личности педагога профессионального обучения	Структура личности педагога профессионального обучения, профессиональные качества специалиста и условия их воспитания в студенческие годы. Интересы, склонности и призвание к профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая направленность личности как системообразующий фактор профессионального становления будущего педагога профессионального обучения
5.2	Роль и место педагога профессионального обучения в подготовке кадров	Педагог профессионального обучения – специалист по подготовке рабочих кадров. Профессионально-педагогическая деятельность педагога профессионального обучения, ее сущность, функции и особенности для различных образовательных учреждений
5.3	Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности	Пути и средства формирования интереса к профессии, особенностям деятельности педагога профессионального обучения. Производственная и педагогическая практики и их роль в адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности

5.2. Разделы дисциплины и междисциплинарные связи с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами

№ п/п	Обеспечиваемая (последующая) дисциплина	Номера разделов дисциплины, необходимых для изучения обеспечиваемых (последующих) дисциплин				
		1	2	3	4	5
1	Общая психология	+	–	+	–	+
2	Психология профессионального образования	–	–	+	–	+
3	Общая и профессиональная педагогика	+	+	+	–	+
4	Методика профессионального обучения	+	–	+	–	+

Примечание. «+» – знание данного раздела необходимо; «–» – знания из данного раздела при изучении указанной обеспечиваемой (последующей) дисциплины напрямую не востребованы.

5.3. Разделы дисциплины и виды занятий

№ п/п	Раздел дисциплины	Лекции, ауд. ч.	ПЗ, ауд. ч.	Всего, ауд. ч.
1	2	3	4	5
1	***Введение***	***1***	***–***	***1***
2	***Общие сведения о системе высшего образования в Российской Федерации. Профессионально-педагогическое образование как часть этой системы. Значение и место профессионально-педагогического образования в стране***	***6***	***2***	***8***
2.1	История становления профессионально-педагогического образования: проблемы и перспективы развития	*	*	*
2.2	Место и роль вуза в подготовке педагога профессионального обучения	*	*	*
2.3	Социализации личности в процессе высшего профессионального образования	*	*	*

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
3	***Содержание образования, способы учебной деятельности студентов и управление процессом овладения профессией педагога профессионального образования***	***10***	***4***	***14***
3.1	Содержание подготовки бакалавра, магистра профессионального обучения	*	*	*
3.2	Организация учебного процесса в вузе	*	*	*
3.3	Прогрессивные способы познания и методы усвоения знаний	*	*	*
3.4	Самовоспитание, его сущность и роль в овладении профессией	*	*	*
3.5	Демократизация и самоуправление в вузе	*	*	*
4	***Профессиональная подготовка и профессиональное обучение на современном этапе***	***4***	***2***	***6***
4.1	Система профессиональной подготовки кадров в России	*	*	*
4.2	Общие сведения о технике и технологии отрасли	*	*	*
4.3	Подготовка кадров для предприятий отрасли	*	*	*
5	***Личность педагога профессионального обучения***	***4***	***2***	***6***
5.1	Структура личности педагога профессионального обучения	*	*	*
5.2	Роль и место педагога профессионального обучения в подготовке кадров	*	*	*
5.3	Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности	*	*	*

Примечание. «*» – количество часов, отводимых на изучение данного подраздела, определяется образовательным учреждением самостоятельно с учетом времени, отводимого на рассмотрение всей темы.

6. Лабораторный практикум не предусмотрен

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

Осипова И. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебное пособие / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, Ю. В. Осколкова. Москва: Изд-во МГИУ, 2007. 203 с.

Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 2 томах / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. Т. 1. 305 с.

Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 2 томах / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. Т. 2. 286 с.

Шайденко М. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебное пособие / М. А. Шайденко. Тула: Изд-во ТГУ им. Л. Н. Толстова, 2008. 210 с.

Дополнительная литература

Батышев С. Я. Подготовка рабочих-профессионалов / С. Я. Батышев; Российская академия образования. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1995. 246 с.

Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.

Долженко О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: методическое пособие / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. Москва: Высшая школа, 1990. 191 с.

Жученко А. А. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.

Иващенко А. В. Формирование и развитие личности / А. В. Иващенко. Москва: Изд-во МНЭГУ, 1996. 68 с.

Кустов Ю. А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах / Ю. А. Кустов. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1990. 159 с.

Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.

Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: учебно-методическое пособие / А. Т. Маленко. Москва: Высшая школа, 1986. 157 с.

Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие / В. А. Мижериков. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.

Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 148 с.

Рогинский В. М. Азбука педагогического труда / В. М. Рогинский. Москва: Высшая школа, 1990. 185 с.

Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. Москва: Логос, 1999. 272 с.

Скакун В. А. Введение в профессию мастера производственного обучения СПТУ: методическое пособие / В. А. Скакун. Москва: Изд-во ВНМЦ проф. обучения молодежи, 1988.

Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 300 с.

Федотов В. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление): учебное пособие / В. А. Федотов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 196 с.

Программное обеспечение и интернет-ресурсы

Библиотека Администрации Президента РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://194.226.30/32/book.htm.

Виртуальные библиотеки [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://imin.urc.ac.ru.

Государственная публичная научно-техническая библиотека России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gpntb.ru.

Межрегиональная ассоциация деловых библиотек [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.library.ru.

Муниципальное объединение библиотек [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gibs.uralinfo.ru.

Публичная электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gpntb.ru.

Российская библиотечная ассоциация [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rba.ru.

Российская национальная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsl.ru.

Сетевая электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web.ido.ru.

Служба электронной доставки документов и информации Российской государственной библиотеки «Русский курьер» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsl.ru/courier.

Списки ссылок на библиотеки мира [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.techno.ru.

Список библиотек, доступных в Интернет и входящих в проект «Либнет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.valley.ru/-nicr/listrum.htm.

Электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://stratum.pstu.as.ru.

Обучающимся должны быть обеспечены возможность оперативного обмена информацией с отечественными и зарубежными вузами, предприятиями и организациями, доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: www.informika.ru; www.mon.gov.ru; www.wikipedia.org; www.edu.ru; www.rsl.ru; www.gnpbu.ru.

8. Разделы дисциплины и связь с формируемыми компетенциями

Компетенция	Номер раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции				
	1	2	3	4	5
Осознает ключевые ценности профессионально-педагогической деятельности (демонстрирует глубокое знание всех КЦП, проявляет понимание их смыслов и значений, свободно интерпретирует все КЦП, высказывает свое отношение к каждой КЦП, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)) (ОК-2)	+	+	+	+	+
Способен проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18)	+	+	+	+	+
Готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19)	+	+	+	+	+
Готов к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений (ПК-30)	–	–	+	+	+

Примечание. «+» – данный раздел дисциплины участвует в формировании указанной компетенции; «–» – данный раздел в формировании указанной компетенции не участвует.

9. Используемые оценочные средства

Компетенция	Оценочные средства в соответствии с номером раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции				
	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6
Осознает ключевые ценности профессионально-педагогической деятельности (демонстрирует глубо-	Тест, ПЗ	СР	Эссе	Анализ инцидентов	Задание на самостоятельную ин-

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
кое знание всех КЦП, проявляет понимание их смыслов и значений, свободно интерпретирует все КЦП, высказывает свое отношение к каждой КЦП, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)) (ОК-2)					терпретацию некоторых аспектов профессионально-педагогической деятельности
Способен проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18)	ПЗ	ПЗ	Тест	КВ проблемного характера	Анализ и решение конкретной ситуации
Готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19)	ПЗ	КВ	Выступление на семинаре	ПР	Тест
Готов к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений (ПК-30)	КВ	ПЗ	Выступление на семинаре	Кейс-стади	Выступление на семинаре

Примечание. ПЗ – практическое задание; СР – самостоятельная работа; КВ – контрольные вопросы; ПР – письменная работа.

Авторы-составители рабочей программы дисциплины «Введение в профессионально-педагогическую специальность»: И. В. Осипова, О. В. Тарасюк.

Одобрено президиумом Совета УМО по ППО.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Машиностроительный институт

Утверждаю
Проректор по образовательной
политике
_____В. Я. Шевченко
«___»_____2010 г.

Рабочая программа дисциплины
«Педагогические технологии»

Для студентов очной формы обучения
Направление подготовки 051000.62 Профессиональное обучение
(по отраслям)
Профиль подготовки «Машиностроение и материалообработка»
Профилизация «Сертификация, метрология и управление качеством
в машиностроении»

Екатеринбург
РГППУ
2010

1. Цель и задачи освоения дисциплины

Целью дисциплины «Педагогические технологии» является подготовка будущих педагогов профессионального обучения к проектированию, применению индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий профессионального обучения, адаптации существующих педагогических технологий к конкретным условиям подготовки по рабочим профессиям (специальностям) учащихся учреждений систем начального и среднего профессионального образования.

Задачи дисциплины:

- сформировать у студентов представление о сущности педагогических технологий, об особенностях технологий профессионального обучения рабочих (специалистов);
- познакомить студентов с классификацией дидактических технологий, их характеристиками с точки зрения дидактического процесса и дидактической деятельности;
- сформировать знания о процессе проектирования дидактических технологий, об особенностях, сущности и характеристиках этапов проектирования;
- подготовить студентов к проектированию технологий профессионального обучения и адаптации существующих технологий обучения к конкретным педагогическим условиям подготовки по рабочим профессиям учащихся учреждений системы начального профессионального образования, а также специалистов среднего звена в учреждениях системы среднего профессионального образования.

2. Место дисциплины в структуре ООП ВППО

Дисциплина «Педагогические технологии» относится к профессиональному циклу ООП ВППО.

Дисциплины, на которых базируется данная дисциплина:

- «Общая психология»;
- «Психология профессионального образования»;
- «Общая и профессиональная педагогика».

Дисциплины, для которых данная дисциплина является предшествующей:

- «Методика профессионального обучения»;

• «Педагогическая практика»;
• «Методическое творчество»;
• дисциплины профильной подготовки.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование у студентов следующих общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций или их составляющих:

• способен обосновать профессионально-педагогические действия (ОК-25);

• готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств в образовательном процессе для решения дидактических задач (ПК-13);

• способен проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии обучения рабочих (специалистов) (ПК-17);

• готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств, характерных для конкретной технологии профессионального обучения рабочих (специалистов) (ПК-22);

• готов к организации образовательного процесса с применением эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27);

• готов к адаптации, корректировке и использованию существующих педагогических технологий при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-29).

В результате освоения дисциплины студент должен:

Знать:

• концептуальные основания возникновения технологий профессионального обучения;

• способы поиска, создания, распространения, применения новшеств в профессиональном обучении рабочих (специалистов);

• особенности, структуру, классификацию педагогических технологий;

• сущность, содержание индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий профессионального обучения;

• специфику своей научно-предметной области, определяющую критерии выбора соответствующих элементов технологий профессионального обучения;

• возможности дидактических средств при реализации индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий профессионального обучения.

Уметь:

• проектировать индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии профессионального обучения рабочих (специалистов);

• адаптировать к использованию, корректировать существующие педагогические технологии при подготовке рабочих (специалистов);

• прогнозировать уровень развития личности обучаемых в процессе использования различных технологий профессионального обучения;

• ориентироваться в выборе наиболее эффективных средств и методов при реализации технологий профессионального обучения.

Владеть:

• индивидуализированными, деятельностно и личностно ориентированными технологиями профессионального обучения;

• технологиями профессионального развития личности рабочего (специалиста);

• методиками проектирования технологий профессионального обучения рабочих (специалистов);

• приемами анализа, оценки и коррекции технологий профессионального обучения.

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной нагрузки	Всего часов	Семестр
Аудиторные занятия	45	6-й
В том числе:		
лекции	25	
практические занятия (ПЗ)	20	
Самостоятельная работа	27	6-й

Вид итогового контроля – экзамен. Проводится в 6-м семестре.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 кредитных единицы, или 72 ч.

5. Содержание дисциплины

5.1. Содержание разделов дисциплины

Раздел 1. Введение

Место и роль предмета в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Особенности предмета. Цель и задачи дисциплины «Педагогические технологии». Структура дисциплины. Особенности содержания лекционного и практического ведения курса. Развитие технологий обучения в российских и зарубежных исследованиях. Нормативные документы, определяющие технологии в профессиональном образовании.

Раздел 2. Теоретические основы педагогических технологий

2.1. Феноменологический анализ понятий «технология», «педагогическая технология» и история их развития

Проблема и противоречие в понимании педагогической технологии. Развитие технологий в сфере образования в научном и прикладном плане. Теоретические представления российских и зарубежных исследователей, понимание ими педагогической технологии. Сущность идеи технологизации процесса обучения, ее развитие в России и за рубежом. Образовательный стандарт как технологическая система. Стандартизированный контроль.

2.2. Сущность педагогической технологии

Педагогический смысл технологии в образовании. Педагогическая технология с позиции категории метода (способа) деятельности. Применение системного, деятельностного и других подходов в педагогических технологиях.

2.3. Системно-целостная характеристика педагогических технологий

Технология педагогического процесса. Профессионально-деятельностная технология. Обобщенная структура, основные признаки и определения педагогической технологии. Систематизация признаков педагогической технологии.

2.4. Классификация педагогических технологий

Структурные компоненты педагогических технологий и признаки классификации. Логический план классификации педагогических технологий. Предметный план классификации педагогических технологий. Системно-структурный план классификации педагогических технологий. Понятия «технология образования», «дидактическая технология» и т. д.

2.5. Классификация дидактических технологий

Микротехнологии, их сущность и характеристика с точки зрения дидактического процесса и дидактической деятельности. Мезотехнологии, их сущность и характеристика с точки зрения дидактического процесса и дидактической деятельности. Макротехнологии, их сущность и характеристика с точки зрения дидактического процесса и дидактической деятельности.

Раздел 3. Проектирование дидактических технологий

Основные этапы проектирования дидактических технологий: проектирование целевого компонента; проектирование содержательного компонента; проектирование организационного компонента; проектирование процессуально-деятельностного компонента (этапы, методы, средства, уровни обучения); проектирование результативного компонента. Особенности, сущность и характеристика каждого компонента.

Раздел 4. Конкретные дидактические технологии

4.1. Технология коллективного взаимообучения

Сущность, замысел, идеи технологии коллективного взаимообучения, ее место и возможности в учебном процессе. Психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение данной технологии. Психолого-педагогические принципы проектирования технологии коллективного взаимообучения. Характеристика этапов проектирования и реализации технологии коллективного взаимообучения.

4.2. Технология проблемного обучения

Понятие технологии проблемного обучения. Формулирование целей проблемного обучения. Анализ и оптимизация содержания предметного обучения с позиции принципов проблемности. Выбор организационных форм и типов алгоритмов управления познавательной деятельностью. Формирование системы методов проблемного обучения в рамках конкретного предмета. Разработка системы оценки результатов проблемного обучения. Рекомендации к применению.

4.3. Технология разноуровневого обучения

Сущность технологии разноуровневого обучения, ее место и возможности в учебном процессе. Психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение технологии разноуровневого обучения. Характеристика объектно-целевого компонента технологии разноуров-

невого обучения. Психолого-педагогические принципы проектирования технологии разноуровневого обучения. Основные этапы разработки и реализации технологии.

4.4. Игровые технологии

Сущность игровых технологий, их место и возможности в учебном процессе. Классификация игровых технологий. Психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение игровых технологий. Характеристика образовательных и воспитательных целей игры. Психолого-педагогические принципы проектирования игровых технологий: имитационное моделирование конкретных условий; игровое моделирование содержания и форм профессиональной деятельности; проблемность содержания; ролевое общение; диагностичность; рефлексия. Основные этапы разработки и реализации игровой технологии: выбор целей обучающей игры, разработка модели игры, выбор сюжета, конструирование проблемной игровой ситуации, определение сценария, продумывание ролей и средств игровой организации.

4.5. Модульная технология обучения

Реализация предметно-деятельностного подхода в разработке модульного обучения. Модульные программы учебных предметов. Принципы построения модульных программ по теоретическим предметам и производственному обучению. Дидактические концепции представления технических знаний в модульных программах. Квантиванность, укрупнение, сжатие учебной информации и логичность информации в модульных учебных программах. Структура модульной программы учебного предмета. Понятие модульной единицы. Обучающий модуль: назначение, характеристика, структура. Методическое обеспечение модульной единицы: построение информационного блока, методика построения практического блока, варианты построения контролирующего блока, методика представления методического блока. Границы применения модульной технологии в профессиональном образовании. Проблемно-модульное обучение – разновидность модульной технологии.

4.6. Технология адаптивной системы обучения

Сущность, замысел, идеи технологии адаптивной системы обучения, ее место и возможности в учебном процессе. Психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение технологии адаптивной сис-

темы обучения. Характеристика объектно-целевого компонента данной технологии. Психолого-педагогические принципы проектирования технологии адаптивной системы обучения. Основные этапы проектирования и реализации технологии адаптивной системы обучения.

4.7. Разработка технологии преподавания учебного предмета

Выбор дидактических и психологических идей преподавания предмета. Отбор ведущих методов преподавания и учения, адекватных выбранному направлению обучения. Моделирование дидактической системы. Выбор методов и приемов обучения для каждой темы. Учет дидактических принципов. Материально-дидактическое обеспечение предмета.

4.8. Кейс-технологии

Сущность и понятие кейс-технологий. Структура кейс-технологий. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании. Использование метода кейс-стади в совокупности с другими методами обучения. Разновидности кейсов. Организация работы на основе метода кейс-стади. Возможные результаты использования метода.

4.9. Технология дистанционного обучения

Организационно-методические модели дистанционного обучения. Организационно-технологические модели дистанционного обучения. Интерактивное взаимодействие обучаемого и обучающегося. Основные типы технологий, применяемых в профессиональных учебных заведениях нового типа. Средства обучения. Формы дистанционного обучения. Электронный учебник.

5.2. Разделы дисциплины и междисциплинарные связи с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами

№ п/п	Обеспечиваемая (последующая) дисциплина	Номер раздела дисциплины, необходимого для изучения обеспечиваемых (последующих) дисциплин			
		1	2	3	4
1	Методика профессионального обучения	+	+	+	+
2	Педагогическая практика	–	+	+	+
3	Методическое творчество	–	–	–	+

Примечание. «+» – знание данного раздела необходимо; «–» – знания из данного раздела при изучении указанной обеспечиваемой (последующей) дисциплины напрямую не востребованы.

5.3. Разделы дисциплины и виды занятий

№ п/п	Раздел дисциплины	Лекции, ауд. ч	ПЗ, ауд. ч
1	***Введение***	***2***	**–**
2	***Теоретические основы педагогических технологий***	***6***	**–**
2.1	Феноменологический анализ понятий «технология», «педагогическая технология» и история их развития	*	–
2.2	Сущность педагогической технологии	*	–
2.3	Системно-целостная характеристика педагогических технологий	*	–
2.4	Классификация педагогических технологий	*	–
2.5	Классификация дидактических технологий	*	–
3	***Проектирование дидактических технологий***	***8***	**–**
4	***Конкретные дидактические технологии***	***9***	***25***
4.1	Технология коллективного взаимообучения	*	*
4.2	Технология проблемного обучения	*	*
4.3	Технология разноуровневого обучения	*	*
4.4	Игровые технологии	*	*
4.5	Модульная технология обучения	*	*
4.6	Технология адаптивной системы обучения	*	*
4.7	Разработка технологии преподавания учебного предмета	*	*
4.8	Кейс-технологии	*	*
4.9	Дистанционные технологии обучения	*	*
	Итого	**25**	**25**
	Самостоятельная работа	22	–
	Всего	**72**	

Примечание. «*» – количество часов, отводимых на изучение данного подраздела, определяется образовательным учреждением самостоятельно с учетом времени, отводимого на рассмотрение всей темы.

6. Лабораторный практикум не предусмотрен

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (модуля)

Основная литература

Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 192 с.

Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. М. Левина. Москва: Академия, 2009. 272 с.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат [и др.]. Москва: Академия, 2009. 272 с.

Овсиевская И. Н. Инновационные технологии обучения: теоретические аспекты, опыт реализации: учебно-методическое пособие / И. Н. Овсиевская; ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия». Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2009. 175 с.

Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов / А. П. Панфилова. Москва: Академия, 2009. 191 с.

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 томах / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 815 с.

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 томах / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 815 с.

Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для вузов / Ю. Г. Фокин. 3-е изд., испр. Москва: Академия, 2008. 240 с.

Дополнительная литература

Лаврентьева Н. Б. Педагогические технологии: Технология учебного проектирования в системе профессионального образования: учебное пособие / Н. Б. Лаврентьева, Т. С. Федорова. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003. 119 с.

Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для вузов / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. 3-е изд, стереотип. Москва: Академия, 2007. 175 с.

Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. Москва: Академия, 2006. 368 с.

Резник С. Д. Организационное поведение. Практикум. Деловые игры, тесты, конкретные ситуации / С. Д. Резник [и др.]. Москва: Инфра-М, 2006. 256 с.

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 203 с.

Программное обеспечение и интернет-ресурсы

Бизнес образование в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.curator.ru/resource.html.

Вопросы информатизации образования [Электронный ресурс]: научно-практический электронный альманах / некоммерческое партнерство «Современные технологии в образовании и культуре». Режим доступа: http://npstoik.ru/vio/inside.php? ind=content&issue_key=41.

Инновационные технологии [Электронный ресурс] // Сайт Управления образования акимата Костанайской области / Управление образования акимата Костанайской области. Режим доступа: http://www.edu-kost.kz/ru/ped-tech/new-tech/229–2010–04–02–16–30–27.

Кейс-технологии в образовании [Электронный ресурс] // Лингвист ДВ – сетевое сообщество словесников / методисты Е. В. Александрович, О. Ф. Кетова. Режим доступа: http://lingvist.ucoz.ru/index/0-2.

Классификация педагогических технологий [Электронный ресурс] / Г. К. Селевко. Режим доступа: http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/Sem3d.doc.

Метод «кейс-стади» [Электронный ресурс] // Сайт Управления образования акимата Костанайской области / Управление образования акимата Костанайской области. Режим доступа: http://www.edu-kost.kz/ru/ped-tech/new-tech/241–case-study-q–.

Открытое образование [Электронный ресурс]: научно-практический журнал по информационным технологиям / Минобрнауки России,

Совет по сотрудничеству в обл. образования государств – участников СНГ, Междунар. акад. открытого образования, Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. Режим доступа: http://www.e-joe.ru.

Педагогическая мастерская [Электронный ресурс] // Сайт Управления образования акимата Костанайской области / Управление образования акимата Костанайской области. Режим доступа: http://www.edu-kost.kz/ru/ped-tech/ped-master.

Проблемное обучение по Махмутову [Электронный ресурс] // Сайт Управления образования акимата Костанайской области / Управление образования акимата Костанайской области. Режим доступа: http://www.edu-kost.kz/ru/ped-tech/new-tech/230–2010–04–02–16–33–16.

Селевко Герман Константинович [Электронный ресурс]: официальный сайт / Г. К. Селевко. Режим доступа: http://www.selevko.net/1osnov.php.

RusEdu [Электронный ресурс]: образовательный портал. Режим доступа: http://www.rusedu.info.

8. Разделы дисциплины и связь с формируемыми компетенциями

Компетенция	Номер раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции			
	1	2	3	4
1	2	3	4	5
Способен обосновать профессионально-педагогические действия (ОК-25)	+	–	+	+
Готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств в образовательном процессе для решения дидактических задач (ПК-13)	–	+	+	+
Способен проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии обучения рабочих (специалистов) (ПК-17)	+	+	+	+
Готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств, характерных для конкретной технологии профессионального обучения рабочих (специалистов) (ПК-22)	–	+	+	+

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27)	–	–	+	+
Готов к адаптации, корректировке и использованию существующих педагогических технологий при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-29)	–	–	+	+

Примечание. «+» – данный раздел дисциплины участвует в формировании указанной компетенции; «–» – данный раздел в формировании указанной компетенции не участвует.

9. Используемые оценочные средства

Компетенция	Оценочные средства в соответствии с номером раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции			
	1	2	3	4
1	2	3	4	5
Способен обосновать профессионально-педагогические действия (ОК-25)	–	–	СР	ДИ
Готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств в образовательном процессе для решения дидактических задач (ПК-13)	–	Эссе	СР	ПР, ДИ
Способен проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии обучения рабочих (специалистов) (ПК-17)	–	–	СР	ПР, СР с кейсом, ДИ
Готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств, характерных для конкретной технологии профессионального обучения рабочих (специалистов) (ПК-22)	Тест входного контроля	Эссе	Тест	ПР, СР с кейсом

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27)	–	–	–	ПР, СР с кейсом
Готов к адаптации, корректировке и использованию существующих педагогических технологий при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-29)	–	–	–	ПР, ДИ

Примечание. СР – самостоятельная работа; ДИ – дидактические игра; ПР – практическая работа.

Авторы-составители рабочей программы дисциплины «Педагогические технологии»: Н. В. Осипова, О. В. Тарасюк, Ю. В. Осколкова, Н. В. Морозова.

Одобрено президиумом Совета УМО по ППО.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Машиностроительный институт

Утверждаю
Проректор по образовательной
политике
_____В. Я. Шевченко
«___»_____2010 г.

Рабочая программа дисциплины «Методика профессионального обучения»

Для студентов очной формы обучения
Направление подготовки 051000.62 Профессиональное обучение
(по отраслям)
Профиль подготовки «Машиностроение и материалообработка»
Профилизация «Сертификация, метрология и управление качеством
в машиностроении»

Екатеринбург
РГППУ
2010

1. Цель и задачи освоения дисциплины

Основной целью дисциплины «Методика профессионального обучения» (МПО) является подготовка будущих педагогов профессионального обучения к методической деятельности и творческому осуществлению образовательного процесса подготовки рабочих и специалистов среднего звена для отраслей экономики.

Задачи дисциплины:

• сформировать у студентов систему знаний о дидактических основах образовательного процесса в учреждениях системы начального и среднего профессионального образования;

• сформировать у студентов компетенции в осуществлении теоретического и производственного (практического) обучения в образовательных учреждениях системы НПО (ОУ НПО);

• обеспечить освоение технологии проектирования уроков теоретического и производственного (практического) обучения;

• сформировать у будущих педагогов профессионального обучения способность комплексно и адекватно применять технические, педагогические, психологические и другие знания и умения при решении методических задач.

2. Место дисциплины в структуре ООП ВППО

Дисциплина относится к профессиональному циклу ООП ВППО.

Дисциплины, на которых базируется данная дисциплина:

• *«Общая и профессиональная педагогика»*: Основы педагогики. Теория воспитания. Дидактика. Организация руководства профессиональными учебными заведениями. Проектировочная деятельность педагога профессионального обучения;

• *«Общая психология. Психология профессионального образования»*: Личность, ее структура и проявления. Познавательные процессы личности. Индивидуально-психологические особенности личности. Вопросы возрастной и педагогической психологии;

• *«Возрастная физиология и психофизиология»*: Особенности подросткового возраста. Гигиена умственного труда. Рефлекторная теория психических процессов и поведения;

• *«Практическое (производственное) обучение»*: Основы измерения. Общие вопросы техники безопасности при работе на станке. Теоретические основы и практика выполнения работ по профессии;

• *«Материаловедение»*: Основы металловедения. Основы теории и практики термической обработки стали. Технология термической обработки стали. Механическая прочность и структура металлов;

• *«Современные материалы в машиностроении»*: Металлы и сплавы. Основные свойства конструкционных материалов. Основы металлургии черных металлов. Классификация и маркировка сталей и чугунов. Основы литейного производства. Обработка металлов давлением. Основы сварочного производства. Основы металлургии цветных металлов. Неметаллические конструкционные материалы. Основы технологии механической обработки металлов. Физико-механические основы обработки металлов резанием. Сведения о металлорежущих станках. Обработка заготовок на металлорежущих станках. Обработка заготовок без снятия стружки. Основные направления механизации и автоматизации производства;

• *«Технология заготовительного производства»*: Геометрические параметры режущей части резца. Элементы режима резания и срезаемого слоя. Инструментальные материалы. Физические основы процесса резания металлов. Шероховатость обработанной поверхности. Силы резания. Тепловые явления при резании металлов. Износ инструмента. Стойкость инструмента и скорость резания при заданной стойкости. Методы выбора оптимального режима резания. Строгание и долбление. Сверление. Фрезерование. Шлифование. Общность законов, действующих в процессе резания металлов;

• *«Нормирование точности и технические измерения»*: Все темы курса в объеме программы предмета «Допуски и технические измерения» для СПТУ;

• *«Теоретическая механика»*: Статика твердого тела. Кинематика;

• *«Прикладная механика»*: Растяжение и сжатие. Основы теории напряженного и деформированного состояния. Гипотезы прочности. Геометрические характеристики плоских сечений. Сдвиг и кручение. Изгиб. Расчет балок. Сложное сопротивление. Структура механизмов. Анализ и синтез зубчатых механизмов. Кинематический анализ плоских механизмов. Силовой анализ плоских механизмов. Общие сведения по расчету и конструированию. Соединения. Передачи. Оси и валы. Подшипники качения и скольжения. Пружины. Смазочные устройства. Грузоподъемные приспособления. Механизмы подъема груза.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций или их составляющих:

- осознает ключевые ценности методической деятельности (ОК-2);
- владеет нормами педагогических отношений методической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9);
- владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18);
- готов к практическому анализу различного рода рассуждений, владеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики (ОК-21);
- способен к когнитивной деятельности (ОК-24);
- готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в методической деятельности (ОК-27);
- способен выполнять методические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1);
- способен организовывать методическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4);
- готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения методических задач (ПК-13);
- способен прогнозировать результаты методической деятельности (ПК-15);
- способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16);
- способен проектировать и применять методики обучения рабочих (специалистов) (ПК-17);
- готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей и задач (ПК-19);
- готов к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20);

• готов к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих (специалистов) (ПК-21);

• готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-22);

• готов к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23);

• способен организовывать учебно-производственный процесс через производительный труд (ПК-24);

• готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных методик подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27);

• готов к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34).

В результате освоения дисциплины студент должен:

Знать:

• предмет и значение курса МПО для подготовки педагога профессионального обучения;

• содержание основных документов ГОС НПО;

• содержание профессионального образования и обучения в различных типах учебных заведений системы НПО, факторы, его определяющие;

• принципы разработки и анализа учебного плана, учебной программы предмета и другой учебно-программной документации для системы НПО;

• методы, средства и формы теоретического и практического обучения: понятие, сущность и характеристику;

• содержание дидактической деятельности педагога профессионального обучения: цели, содержание и технологии дидактического проектирования процесса обучения и характеристику технологической деятельности педагога;

• методы целевой ориентации, стимулирования и мотивации учения, формирования новых знаний, умений, навыков; приемы оптимизации форм, методов и средств в ходе реализации педагогических проектов;

• вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса и основные направления повышения эффективности обучения;

• содержание и организацию методической работы в учебных заведениях системы НПО.

Уметь:

• анализировать существующую нормативную и учебно-программную документацию подготовки рабочих в различных типах учебных заведений, обосновывать внесение изменений в эту документацию, а также обновлять ее и при необходимости разрабатывать;

• отбирать необходимый дидактический материал и конструировать предметное содержание обучения по общетехническим, общепрофессиональным и профессиональным (специальным) дисциплинам и производственному обучению;

• осуществлять дидактическое проектирование учебного процесса, планировать свою деятельность как педагога профессионального обучения и конструировать деятельность учащихся при формировании профессиональных знаний и умений;

• разрабатывать частные методики преподавания теоретических предметов и производственного обучения;

• управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся;

• измерять и оценивать уровень сформированности знаний и умений учащихся;

• самостоятельно разрабатывать методику преподавания таких предметов, по которым в вузе педагог получил лишь предметные, а не методические знания;

• переносить технологический опыт, полученный при разработке методики обучения одному предмету, на проектные работы, связанные с преподаванием другого предмета;

• проводить занятия по предмету с последующим анализом результатов обучения учащихся, диагностикой реализации целей обучения и корректировкой учебного процесса;

• самостоятельно работать с научной, методической и учебной литературой;

• проводить анализ своей деятельности, оценивать ее результаты и проводить корректировку.

Владеть:

• методиками проектирования, организацией проведения занятий по общетехническим и специальным предметам, практическому (производственному) обучению в области машиностроения;

• методиками проектирования технико-методического обеспечения для подготовки современного рабочего (специалиста) машиностроительного профиля;

• умениями анализа, проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса в профессиональной школе;

• способами дидактического проектирования.

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной нагрузки	Всего часов	Семестры
Аудиторные занятия	108	5-й, 6-й
В том числе:		
лекции	46	
практические занятия (ПЗ)	34	
лабораторные работы	28	
Самостоятельная работа	108	5-й, 6-й
В том числе:		
курсовая работа	75	
другие виды самостоятельной работы	33	

Итоговый контроль проводтся в форме зачета, экзамена в 5-м, 6-м семестрах.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 6 кредитных единиц, или 216 ч.

5. Содержание дисциплины

5.1. Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Раздел	Содержание раздела
1	2	3
1	Введение	Методика профессионального обучения как научная отрасль педагогики и учебная дисциплина Объект, предмет методики профессионального обучения. Задачи ее исследований. Межнаучные связи

Продолжение таблицы

1	2	3
		методики с физиологией, психологией, профессиональной педагогикой, техническими науками Значение методического знания для педагога профессионального обучения. Совокупность методических знаний и умений, необходимых для обеспечения дидактического процесса в ОУ НПО Методика профессионального обучения как учебная дисциплина, ее предмет, цели и задачи. Общая характеристика. Структура содержания дисциплины, логика ее построения. Особенности практикума методики профессионального обучения. Учебно-методическая литература по курсу Задачи обучения системы начального профессионального образования на современном этапе. Основные типы учебных заведений системы НПО Основные нормативные и законодательные документы для системы НПО. Требования к подготовке рабочих (специалистов) машиностроительного профиля
2	Общая характеристика содержания образования подготовки рабочих (специалистов) в образовательных учреждениях	Процесс формирования содержания профессионального образования рабочих. Основные нормативные документы, отражающие содержание подготовки специалистов. Понятие о Едином тарифно-квалификационном справочнике, государственном образовательном стандарте НПО, профессиограмме, профессиональном стандарте и профессиональной характеристике Учебный план. Программа учебного предмета. Структура, принципы построения, план анализа учебно-программной документации Учебная литература, ее характеристика, предъявляемые требования, качественный и количественный анализ учебной литературы. Содержание общетехнических и специальных дисциплин. Характеристика качества учебного материала Понятие производственного, технологического и трудового процессов. Краткая характеристика машиностроительного производства: сущность, продукция, технологические процессы, типы применяемых средств труда

Продолжение таблицы

1	2	3
		Профессиональная структура рабочих кадров в машиностроении. Профессии и специальности. Понятие о квалификации, квалификационном разряде Общетрудовые функции рабочего: организационно-планирующая, технологическая (рабочая), контрольно-управленческая. Факторы, влияющие на характер и содержание труда рабочего. Требования машиностроительного производства к рабочему Социально-экономические проблемы труда рабочего. Рабочий как личность. Понятие о рынке рабочих мест. Конкурентоспособный рабочий Производственные и социально-экономические требования к подготовке современного рабочего
3	Дидактические основы теоретического обучения будущих рабочих в учебных заведениях системы НПО	
3.1	Содержание учебного предмета: роль и место учебного предмета в процессе обучения	Особенности содержания общетехнических и специальных дисциплин, цели и задачи. Понятие об учебном элементе. Критерий отбора учебных элементов в предмет. Характеристика качества учебного материала. Структурно-логическая схема учебного материала
3.2	Межпредметные связи (МПС) в содержании общетехнических и специальных дисциплин	Сущность МПС, классификация МПС. Формы и методы установления МПС. Методы фиксации МПС
3.3	Специфика методов и средств обучения и их использование в преподавании общетехнических и специальных дисциплин	Понятие метода обучения. Характеристика основных методов преподавания общетехнических и специальных дисциплин. Классификация методов теоретического обучения. Понятие средств обучения и их характеристика. Классификация средств обучения
3.4	Основные элементы урока и их характеристика	Методическая, дидактическая и логико-психологическая подструктура урока. Деятельность преподавателя по проведению дидактико-методического анализа и подготовке урока. Современные требования к уроку общетехнических и специальных дисциплин. Конструирование урока

Продолжение таблицы

1	2	3
3.5	Психолого-педагогические аспекты усвоения новых знаний	Процесс усвоения на уроке. Усвоение как сложный психолого-педагогический процесс. Этапы процесса усвоения: восприятие, осознание, осмысление учебного материала, понимание, запоминание, обобщение, систематизирование, мышление. Мыслительная деятельность на уроке. Успешность усвоения: активность учащихся в процессе учения, мотивация учения
4	Дидактические основы производственного (практического) обучения будущих рабочих в учебных заведениях системы НПО	
4.1	Сущность процессов производственного (практического) обучения	Производственное (практическое) обучение как педагогический процесс. Место производственного обучения в структуре специального цикла. Обучающая, воспитывающая и развивающая функции производственного обучения. Его структура. Краткая характеристика основных компонентов: целей, содержания, методов и форм, средств и условий обучения; их особенности. Производительный труд учащихся – основа производственного обучения. Соотношение учебного и производственного процессов
4.2	Содержание производственного обучения (ПО)	Понятие содержания производственного обучения. Сущность практических знаний, навыков и умений, их взаимосвязь. Анализ трудовой деятельности квалифицированного рабочего – основа определения содержания производственного обучения. Процедура формирования содержания производственного обучения. Операции, приемы, функции рабочего, предметы труда и т. д. как учебные единицы содержания ПО. Основные дидактические требования (принципы и содержание ПО) Понятие «система ПО». Выбор, варьирование и развитие учебных единиц в разных системах ПО: предметной, операционной, операционно-предметной, системы Центрального института труда (ЦИТ), операционно-комплексной, технологической, предметно-технологической, приемо-комплексно-видовой, процессуальной, проблемно-аналитической, модульной. Сущность аналитико-синтетического подхода к по-

Продолжение таблицы

1	2	3
		строению систем ПО. Отражение систем ПО в программах производственного обучения по машиностроительным профессиям. Пути совершенствования содержания производственного обучения
4.3	Процесс формирования практических умений и навыков	Этапы формирования трудовых навыков и умений. Психофизиологические механизмы их образования. Условия успешного формирования навыков. Влияние психологических и физиологических факторов на методику производственного обучения Методы ПО. Характеристика методов ПО. Показ и упражнения – основные методы ПО. Виды упражнений, их основы, цели, характерные особенности. Применение разных классификаторов к методам ПО. Требования к современным методам обучения. Активные методы в производственном обучении Средства ПО. Учебно-производственные средства ПО. Их роль в ПО. Факторы, определяющие их состав и характер. Дидактические средства ПО, их роль, функции и место в ПО. Проблемы комплексного методического обеспечения учебно-производственного процесса Формы организации ПО. Понятие формы ПО. Классификация форм ПО. Урок как ведущая форма организации ПО. Структура урока ПО и ее связь с психофизиологическими механизмами формирования умений. Типы уроков по ведущей дидактической цели и по содержанию. Зависимость типов уроков от видов работ. Требования к современному уроку ПО. Проблемы развития урока ПО. Интегративный урок Характеристики других форм организации ПО: обучение учащихся в составе ученических бригад, обучение учащихся в составе бригад квалифицированных рабочих, индивидуальное прикрепление учащихся к квалифицированным рабочим, производственные экскурсии, выполнение домашних заданий. Достоинства и недостатки этих форм. Активные формы ПО: деловые (производственные) игры, конкурсы профессионального мастерства, викторины и т. п. Обучение учащихся на производственных участ-

Продолжение таблицы

1	2	3
		ках и в ученических бригадах, работающих на основе хозрасчетных отношений
5	Планирование производственного обучения и нормирование учебно-производственных работ	
5.1	Планирование производственного обучения	Значение и особенности планирования производственного обучения. Цель и задачи планирования производственного обучения. План производственного обучения группы на месяц. График перемещения учащихся по рабочим местам. Подбор учебно-производственных работ
5.2	Нормирование учебно-производственных работ	Сущность нормирования труда. Техническое и педагогическое значение нормирования труда учащихся. Особенности и процедура нормирования производственного обучения. Отражение норм времени и фонда учебного и производственного времени в плане производственного обучения группы на месяц
6	Разработка процесса производственного обучения в профессиональных учебных заведениях	
6.1	Разработка процесса производственного обучения в учебных мастерских	Общая характеристика производственного обучения в мастерских. Обучение в мастерских как часть целостного процесса практического обучения в ОУ НПО. Система обучения в учебных мастерских, ее компоненты и их взаимосвязь. Особенности педагогического процесса в мастерских. Факторы, влияющие на методику обучения в мастерских Процесс разработки: а) конкретизация целей ПО, анализ исходных данных; б) анализ содержания ПО в мастерских и технико-педагогическое обеспечение выбора объектов производственного обучения; в) выбор объектов труда и материально-технического оснащения мастерских; г) разработка методической системы производственного обучения в мастерских
6.2	Разработка процесса производственного обучения на предприятии	Общая характеристика ПО на предприятии. Обучение на предприятии как этап совершенствования практической подготовки учащихся. Особенности педагогического процесса на предприятии. Факторы, влияющие на методику обучения на предприятии

Продолжение таблицы

1	2	3
		Процесс разработки: а) конкретизация целей ПО, анализ исходных данных; б) уточнение содержания производственного обучения на предприятии; в) разработка общей методики обучения учащихся на предприятии; г) разработка положений договора с предприятием
6.3	Разработка технологии обучения на уроке ПО	Изучение исходных данных. Выбор (или уточнение) темы урока. Место темы урока в теме программы ПО. Технико-дидактический анализ содержания учебного материала урока. Выделение учебных единиц содержания ПО, изучаемых на данном уроке. Уточнение дидактических целей урока. Анализ воспитательно-развивающих возможностей материала. Анализ и оценка опыта проведения уроков по данной теме. Окончательное формулирование целей урока. Оценка уровня реализации целей имеющимися средствами (материально-техническая база, методическое обеспечение производственного обучения) Разработка идеи урока. Изучение возможностей осуществления принятой педагогической идеи на данном уроке. Определение направлений ее реализации. Формулирование задач практического воплощения педагогической идеи на уроке Определение частной методической идеи урока. Выбор путей и средств, а также фактических шагов ее реализации Моделирование урока: а) моделирование содержания материала урока Технико-дидактический анализ объекта производственного обучения. Соотнесение его технико-дидактических характеристик с целями урока. Выбор оптимального техпроцесса изготовления детали (продукции). Оборудование, материал заготовки, оснастка, инструмент, технико-технологическая документация. Изучение трудового процесса, наличия в нем необходимых учебных единиц. Учет психолого-педагогических факторов. Педагогические коррекции технологического и педагогического процессов

Продолжение таблицы

1	2	3
		Определение содержания структурных элементов процесса труда (подготовка техпроцессов, установочно-наладочные приемы, собственно обработка, приемы контроля и т. д.). Выделение наиболее сложных и новых приемов процесса труда, их расчленение. Определение объема и последовательности предъявления материала учащимся. Установление актуализируемого на занятии материала; б) выбор типа и структуры урока Учет (влияние) принятых идей в структуре урока. Влияние на структуру урока логики трудового и технологического процессов, логики формирования практических умений, психологических факторов и т. д. Принятие или изменение традиционной структуры урока ПО; в) моделирование вводного инструктажа Определение цели вводного инструктажа. Учет путей и средств реализации методической и педагогической идей. Выбор методов актуализации знаний, методов предъявления нового материала. Определение содержания и объема упражнений. Специфика применения тех или иных методов обучения Деятельность учащихся, ее характер, формы организации. Самоконтроль учащихся. Особенности вводного инструктирования в условиях предприятия; г) моделирование текущего и заключительного инструктажей Цели текущего и заключительного инструктажей. Реализация педагогической и методической идей. Целевые обходы. Прогнозирование и предотвращение затруднений у учащихся. Методы текущего и заключительного инструктажей. Специфика их применения на данном уроке. Реализация индивидуального подхода к учащимся; д) выбор средств обучения Выбор технических средств: оборудования, оснастки, инструмента, технической и технологической до-

Продолжение таблицы

1	2	3
		кументации, ТСО. Учет требований урока к ним Выбор дидактических средств, плакатов, диафильмов, кинофильмов, моделей, тренажеров, инструкционной и справочной документации и т. д.; е) выбор домашнего задания Определение знаний и умений, необходимых для закрепления и совершенствования в домашней работе, а также знаний и умений, необходимых для следующего урока. Установление характера домашнего задания, сложности и объема Конструирование урока производственного обучения. Цели и задачи конструирования элементов урока. Конспект урока. План урока. Определение их оптимальной формы. Последовательное построение урока. Определение объема каждого элемента урока, места его включения. Взаимодействие элементов на уроке. Разработка конкретных элементов: системы вопросов, задач, инструкционной документации, критериев оценки и т. д.
7	Отдельные вопросы методики профессионального обучения (теоретического и производственного (практического) обучения)	
7.1	Использование активных методов обучения на уроке	Опорные конспекты: понятие и сущность. Требования к опорным конспектам. Недостатки и преимущества использования опорных конспектов. Методика использования опорных конспектов на уроке Дидактические игры: понятие и сущность. Роль и место дидактических игр в процессе обучения. Структурные компоненты дидактической игры. Правила игры. Методика использования дидактических игр на уроке. Примеры дидактических игр на уроках теоретического обучения. Дидактические возможности деловых игр в производственном обучении. Содержание и процесс деловой игры Проблемное обучение. Методические вопросы проблемного обучения. Типы проблемных ситуаций и пути их создания. Процесс решения проблемы. Структура проблемного урока. Подготовка преподавателем урока с элементами проблемного обучения

Продолжение таблицы

1	2	3
		Программированное обучение. Структура программы. Программированный контроль. Методические вопросы программированного обучения
7.2	Роль учебных задач в теоретическом и производственном (практическом) обучении	Методика решения учебных задач. Технические и технологические задачи. Возможности задач в преподавании общетехнических и специальных учебных предметов. Методика использования задач для формирования технического и технологического мышления. Решение задач как объективное средство проверки знаний. Виды задач. Методы решения задач. Дидактическая возможность учебных задач в производственном обучении. Процесс решения задачи
7.3	Неурочные формы организации занятий	Формы теоретического, практического обучения, их виды и сущность. Структуры неурочных форм организации занятий
7.4	Контроль и оценка знаний и умений	Задачи и требования к контролю. Виды контроля. Методы контроля. Формы контроля. Оценка знаний. Требования к оценке знаний и умений. Качественные показатели оценки знаний и умений
8	Методическая работа педагога профессионального обучения	Цели и задачи, направления методической работы педагога профессионального обучения по совершенствованию процесса обучения в учебных заведениях системы НПО Коллективные формы методической работы: педсовет, педагогические чтения, семинары, инструктивно-методические совещания, курсы повышения квалификации и т. д. Организация и методика проведения открытого урока. Роль методических комиссий и педагогического кабинета в совершенствовании организации и методики теоретического и производственного (практического) обучения в учебных заведениях системы НПО Самостоятельная методическая работа. Изучение дидактических теорий и новейших концепций обучения и воспитания. Анализ своей деятельности. Методика составления методических разработок для учащихся и педагогов
9	Подготовка рабочих высшей	Профессионально-квалификационные требования современного производства к рабочим по профессиям

Окончание таблицы

1	2	3
	квалификации со средним профессиональным образованием в профессиональных лицеях повышенного уровня	машиностроительного профиля и к совмещенным профессиям. Требования к образовательному и культурному уровню руководителей младшего звена. Переход к подготовке рабочих со средним профессиональным образованием. Профессиональная мобильность современных рабочих как новое квалификационное требование Профессиональный лицей (ПЛ) – учебное заведение нового типа в системе профессионального образования. Концепция ступенчатой подготовки, ее преимущества и слабые стороны. Широта профиля и уровень квалификации по профессии на каждой ступени обучения. Особенности содержания образования в высшем профессиональном училище Методическое обеспечение высших профессиональных училищ Прогнозирование материально-технического оснащения и педагогических средств осуществления учебного процесса в ПЛ Кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса в профессиональном лицее. Базовое образование, педагогический опыт персонала училища. Восприимчивость к педагогическим новациям. Уровень педагогических умений
10	Пробные уроки	
10.1	Разработка планов-конспектов пробных уроков	
10.2	Проведение пробных уроков	
10.3	Наблюдение и анализ пробных уроков	
10.4	Обсуждение результатов проведения и наблюдения пробных уроков	

5.2. Разделы дисциплины и междисциплинарные связи с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами

№ п/п	Обеспечиваемая (последующая) дисциплина	Номер раздела дисциплины, необходимого для изучения обеспечиваемых (последующих) дисциплин											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10.1	10.2
1	Методическое творчество	+	–	–	+	+	–	+	–	+	+	–	–
2	Педагогическая практика	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Примечание. «+» – знание данного раздела необходимо; «–» – знания из данного раздела при изучении указанной обеспечиваемой (последующей) дисциплины напрямую не востребованы.

5.3. Разделы дисциплины и виды занятий

№ п/п	Раздел дисциплины	Лекции, ауд. ч	ПЗ, ауд. ч	Всего, ауд. ч
1	2	3	4	5
1	***Введение***	***1***	***–***	***1***
2	***Общая характеристика содержания образования подготовки рабочего в учебных заведениях системы НПО***	***6***	***2***	***8***
3	***Дидактические основы теоретического обучения будущих рабочих в учебных заведениях системы НПО***	***10***	***4***	***14***
3.1	Содержание учебного предмета: роль и место учебного предмета в процессе обучения	*	*	*
3.2	Межпредметные связи в содержании общетехнических и специальных дисциплин	*	*	*
3.3	Специфика методов и средств обучения и их использование в преподавании общетехнических и специальных дисциплин	*	*	*
3.4	Основные элементы урока и их характеристика. Психолого-педагогические аспекты усвоения новых знаний	*	*	*
4	***Дидактические основы производственного (практического) обучения будущих рабочих в учебных заведениях системы НПО***	*	*	*
4.1	Сущность процессов производственного (практического) обучения	*	*	*
4.2	Содержание ПО	*	*	*

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
4.3	Процесс формирования практических умений и навыков	*	*	*
5	***Планирование ПО и нормирование учебно-производственных работ***	***4***	***2***	***6***
5.1	Планирование ПО	*	*	*
5.2	Нормирование учебно-производственных работ	*	*	*
6	***Разработка процесса ПО в профессиональных учебных заведениях***	***4***	***2***	***8***
6.1	Разработка процесса ПО в учебных мастерских	*	*	*
6.2	Разработка процесса ПО на предприятии	*	*	*
6.3	Разработка технологии обучения на уроке ПО	*	*	*
7	***Отдельные вопросы методики профессионального обучения (теоретического и производственного (практического) обучения)***	*	*	*
7.1	Использование активных методов обучения на уроке	*	*	*
7.2	Роль учебных задач в теоретическом и производственном (практическом) обучении	*	*	*
7.3	Неурочные формы организации занятий	*	*	*
7.4	Контроль и оценка знаний и умений	*	*	*
8	***Методическая работа педагога профессионального обучения***	*	*	*
9	***Подготовка рабочих высшей квалификации со средним профессиональным образованием в профессиональных лицеях повышенного уровня***	*	*	*
10	***Пробные уроки***	*	*	*
10.1	Разработка планов-конспектов пробных уроков	*	*	*
10.2	Проведение пробных уроков	*	*	*
10.3	Наблюдение и анализ пробных уроков	*	*	*
10.4	Обсуждение результатов проведения и наблюдения пробных уроков	*	*	*
	Итого	**46**	**34**	**28**
	Всего	**108**		

Примечание. «*» – количество часов, отводимых на изучение данного раздела или подраздела, определяется образовательным учреждением самостоятельно с учетом времени, отводимого на рассмотрение всего раздела или на изучение дисциплины.

6. Лабораторный практикум

№ п/п	Номер раздела дисциплины	Наименование лабораторной работы
1	1	Изучение основных документов государственного стандарта начального профессионального образования на профессию. Анализ типового учебного плана и разработка фрагмента рабочего учебного плана подготовки квалифицированных рабочих по профессии
2	2	Дидактический анализ содержания общетехнических, общепрофессиональных и профессиональных (специальных) предметов учебного плана подготовки учащихся по рабочей профессии. Отбор содержания учебного занятия
3	2	Дидактический анализ содержания производственного обучения и выбор системы производственного обучения учащихся по рабочей профессии. Отбор содержания учебного материала учебного занятия
4	2	Анализ тематических планов и учебных программ общетехнических, общепрофессиональных и профессиональных (специальных) предметов подготовки по рабочим профессиям. Корректировка и совершенствование программ
5	3	Анализ учебной литературы. Построение структурно-логической схемы учебного материала
6	3–4	Изучение типов и структуры уроков по теоретическому и производственному обучению в профессиональном училище. Выбор типа и структуры урока теоретического и производственного обучения по профессии
7	4	Изучение форм организации производственного обучения на предприятии. Выбор формы организации производственного обучения на предприятии по профессии
8	3–4	Изучение методов организации, мотивации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Выбор методов теоретического обучения на занятии
9	4	Выбор средств обучения для проведения учебного занятия
10	4	Разработка плана урока производственного обучения по операционной теме. Разработка плана урока производственного обучения по комплексной теме
11	10	Разработка содержания пробных уроков по общетехническим предметам. Разработка содержания пробных уроков по специальным предметам

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

Булатова О. С. Искусство современного урока: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / О. С. Булатова. Москва: Академия, 2008. 256 с.

Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Звонников, М. В. Челышкова. Москва: Академия, 2009. 224 с.

Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. Москва: Академия, 2008. 352 с.

Кругликов Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. И. Кругликов. Москва: Академия, 2008. 288 с.

Кругликов Г. И. Методическая работа мастера профессионального обучения: учебное пособие для студентов профессионально-педагогических специальностей / Г. И. Кругликов. Москва: Академия, 2010. 160 с.

Кругликов Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учебное пособие для мастеров и педагогов профессионального обучения / Г. И. Кругликов. Москва: Академия, 2009. 272 с.

Кругликов Г. И. Учебная работа мастера профессионального обучения: учебное пособие для студентов профессионально-педагогических специальностей / Г. И. Кругликов. Москва: Академия, 2010. 192 с.

Методика профессионального обучения: схемы, таблицы, комментарии: учебное пособие для вузов / И. В. Осипова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 148 с. (Библиотека высшего профессионально-педагогического образования.)

Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2005. 456 с.

Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие для студентов профессионально-педагогических специальностей / Н. Е. Эрганова. Москва: Академия, 2008. 160 с.

Дополнительная литература

Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: методическое пособие / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с.

Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1995. 336 с.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

Беспалько В. П. Теория учебника / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1988. 217 с.

Бородина Н. В. Основы разработки модульной технологии обучения: учебное пособие / Н. В. Бородина, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Урал. гос. проф.-пед. ун-т», 1994. 204 с.

В помощь старшему мастеру: методические рекомендации / сост. В. А. Скакун. Москва: Высшая школа, 1988. 96 с.

Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии / В. В. Гузеев. Москва: Знание, 1985. 135 с.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.

Димова М. А. Содержание и организация производственного обучения / М. А. Димова. Москва: Высшая школа, 1985. 128 с.

Думченко Н. И. Подготовка квалифицированных рабочих широкого профиля / Н. И. Думченко. Москва: Высшая школа, 1984. 64 с.

Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих / Министерство труда. Москва: Экономика, 1989. 600 с.

Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. Москва: Логос, 1994. 208 с.

Катханов К. Н. Педагогические основы производительного труда / К. Н. Кахтанов. Москва: Просвещение, 1987. 189 с.

Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 120 с.

Кравцов Н. И. Организация методической работы в среднем профессионально-техническом училище и руководство ею / Н. И. Кравцов. Москва: Высшая школа, 1986. 113 с.

Кязимов К. Г. Совершенствование подготовки квалифицированных рабочих широкого профиля в средних профессионально-технических училищах / К. Г. Кязимов. Москва: Изд-во ВНМЦ ПТО, 1986. 64 с.

Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. Москва: Педагогика, 1989. 259 с.

Лейбович А. П. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А. П. Лейбович. Москва: Педагогика, 1996. 228 с.

Макиенко Н. И. Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования / Н. И. Макиенко. Москва: Высшая школа, 1983. 344 с.

Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1985. 184 с.

Никифоров В. И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям / В. И. Никифоров. Ленинград: Изд-во Ленигр. гос. ун-та, 1987. 141 с.

Организация комплексных научных исследований в системе профтехобразования / под ред. А. П. Беляевой. Москва: Высшая школа, 1983. 248 с.

Основные требования к разработке частных методик по теоретическому и производственному обучению / отв. ред. Н. И. Макиенко. Москва: Изд-во ВНМЦ ПТО, 1981. 112 с.

Подготовка преподавателя к занятиям по спецтехнологии в среднем профтехучилище / ВНШ ПТО. Москва: Изд-во ВНШ ПТО, 1985. 64 с.

Поздняк И. П. Организация и методика обучения в профессионально-технических училищах / И. П. Поздняк, В. В. Малышевич. Минск: Высшая школа, 1983. 240 с.

Поляков В. А. Методика трудового обучения и воспитания учащихся в межшкольных учебно-производственных комбинатах: пособие для преподавателей и мастеров / В. А. Поляков [и др.]. Москва: Просвещение, 1979. 207 с.

Практикум по методике преподавания машиностроительных дисциплин: учебное пособие / под ред. В. И. Никифорова. Москва: Высшая школа, 1990. 112 с.

Принципы разработки учебно-программной документации для подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях профтехобразования / под ред. А. П. Беляевой. Москва: Высшая школа, 1983. 263 с.

Профессиональная педагогика: учебник для студентов педагогических специальностей. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

Сборник учебных планов и программ для подготовки квалифицированных рабочих широкого профиля в технических и профессионально-технических училищах / ВНМЦ ПТО. Москва: Изд-во ВНМЦ ПТО. 90 с.

Сенченко И. Т. Повышение квалификации рабочих на производстве: Педагогический аспект / И. Т. Сенченко. Москва: Педагогика, 1989. 112 с.

Скакун В. А. Методическое пособие для преподавателей специальных и общетехнических предметов профессиональных учебных заведений / В. А. Скакун. Москва: Центр Академии профессионального образования, 2001. 183 с.

Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ / В. А. Скакун. Москва: Высшая школа, 1987. 271 с.

Совершенствование преподавания предметов «Материаловедение» и «Технология металлов»: методические рекомендации. Москва: Высшая школа, 1987. 40 с.

Тюнников Ю. С. Производственно-технические ситуации в учебном процессе средних профтехучилищ / Ю. С. Тюнников. Москва: Высшая школа, 1987. 56 с.

Чахоянц В. Е. Современные требования к уроку производственного обучения / В. Е. Чахоянц, Е. И. Мартынова. Москва: Высшая школа, 1986. 30 с.

Шалунова М. Г. Практикум по методике профессионального обучения: учебное пособие / М. Г. Шалунова, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. 95 с.

Эрганова Н. Е. Основы методики профессионального обучения: учебное пособие / Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 138 с.

Программное обеспечение и интернет-ресурсы

Библиотека Администрации Президента РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://194.226.30/32 /book.htm.

Виртуальные библиотеки [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://imin.urc.ac.ru.

Государственная научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского Российской Академии образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gnpbu.ru.

Государственная публичная научно-техническая библиотека России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gpntb.ru.

Межрегиональная ассоциация деловых библиотек [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.library.ru.

Муниципальное объединение библиотек [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gibs.uralinfo.ru.

Публичная электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gpntb.ru.

Российская библиотечная ассоциация [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// www.rba.ru.

Российская национальная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsl.ru.

Сетевая электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web.Ido.ru.

Служба электронной доставки документов и информации Российской государственной библиотеки «Русский курьер» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsl.ru/courier.

Списки ссылок на библиотеки мира [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.techno.ru.

Список библиотек, доступных в Интернет и входящих в проект «Либнет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.valley.ru/-nicr/listrum.htm.

Электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://stratum.pstu.as.ru.

Обучающимся должны быть обеспечены возможность оперативного обмена информацией с отечественными и зарубежными вузами, предприятиями и организациями и доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: www.informika.ru, www.mon.gov.ru, www.wikipedia.org, www.edu.ru, www.rsl.ru, www.gnpbu.ru.

8. Разделы дисциплины и связь с формируемыми компетенциями

Компетенция	Номер раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10.1	10.2–10.4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Осознает ключевые ценности методической деятельности (ОК-2)	+	–	–	+	–	–	–	–	–	+	–	+
Владеет нормами педагогических отношений методической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9)	+	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–	+
Владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18)	+	–	–	–	+	–	–	–	–	+	–	+
Готов к практическому анализу различного рода рассуждений, владеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики (ОК-21)	+	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–	+
Способен к когнитивной деятельности (ОК-24)	+	+	+	+	–	–	–	+	–	+	–	+
Готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в методической деятельности (ОК-27)	–	–	–	–	–	+	–	+	–	+	–	+
Способен выполнять методические функции для обеспечения эффективной	–	–	–	+	–	–	+	–	–	–	–	–

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1)												
Способен организовывать методическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4)	+	–	+	–	–	–	–	–	–	+	–	+
Готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения методических задач (ПК-13)	–	–	–	–	+	–	–	+	–	+	–	+
Способен прогнозировать результаты методической деятельности (ПК-15)	–	–	+	–	–	+	–	–	+	+	–	–
Способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16)	–	–	+	–	–	+	–	–	+	+	–	–
Способен проектировать и применять методики обучения рабочих (специалистов) (ПК-17)	–	–	–	+	–	–	+	–	–	+	–	+
Готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей и задач (ПК-19)	–	–	+	–	–	–	–	+	–	+	–	–
Готов к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20)	–	+	–	+	–	–	–	–	+	+	–	–
Готов к разработке, анализу и корректировке учебно-	+	+	–	–	–	+	–	–	+	–	–	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
программной документации подготовки рабочих (специалистов) (ПК-21)												+
Готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-22)	–	–	+	–	+	–	+	–	+	+	–	–
Готов к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23)	–	–	–	–	–	–	–	+	–	+	–	+
Способен организовывать учебно-производственный процесс через производительный труд (ПК-24)	–	–	–	–	–	–	–	+	+	–	–	+
Готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных методик подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27)	–	–	–	–	–	+	–	+	–	+	–	+
Готов к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34)	–	–	–	+	–	–	+	–	+	+	+	+

Примечание. «+» – данный раздел дисциплины участвует в формировании указанной компетенции; «–» – данный раздел в формировании указанной компетенции не участвует.

9. Используемые оценочные средства

Компетенция	Оценочные средства в соответствии с номером раздела дисциплины, участвующего в формировании компетенции											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10.1	10.2 – 10.4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Осознает ключевые ценности методической деятельности (ОК-2)	ПР	Тест, ПР	–	–	–	КС	–	–	–	–	–	ДИ
Владеет нормами педагогических отношений методической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9)	–	–	ЛР	ЛР	ЛР	–	–	–	УО	–	–	ПФ, ДИ
Готов к практическому анализу различного рода рассуждений, владеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики (ОК-21)	ЛР	–	–	–	ПР	–	ЛР	–	–	ПС	–	ДИ
Владеет культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18)	–	КС	–	–	–	КС	–	–	–	–	–	ДИ

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Способен к когнитивной деятельности (ОК-24)	–	СР	–	–	–	СР	–	–	–	–	–	–
Готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в методической деятельности (ОК-27)	–	–	–	ЛР	–	–	–	–	–	ПР	–	АРКС
Способен выполнять методические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1)	ПР	–	–	ЛР	–	–	КС	–	–	–	–	АИ
Способен организовывать методическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4)	–	–	ПР	–	–	–	–	–	–	ЛР	–	ДИ
Готов к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения методических задач (ПК-13)	ПР	КС	–	–	–	–	СР	–	–	КС	–	ПФ
Способен прогнозировать результаты методической деятельности (ПК-15)	ПР	КС	–	–	–	–	СР	–	–	КС	–	–

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов) (ПК-16)	–	ПС	–	–	–	–	–	–	–	КС	–	КР
Способен проектировать и применять методики обучения рабочих (специалистов) (ПК-17)	–	–	–	ПР	–	ЛР	–	–	КС	–	–	–
Готов к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей и задач (ПК-19)	–	КС	–	–	–	–	–	–	–	АКС	–	Эссе
Готов к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20)	–	–	–	–	ПР	–	–	–	АКС	–	–	ДИ
Готов к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих (специалистов) (ПК-21)	–	ЛР	–	КС	–	–	ПР	–	–	КС	–	ПС
Готов к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (специалистов) (ПК-22)	–	–	–	–	–	–	ПР	–	–	–	–	ДИ

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Готов к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23)	–	–	–	–	–	КС	–	–	АРКС	–	–	ДИ
Способен организовывать учебно-производственный процесс через производительный труд (ПК-24)	–	–	–	–	–	–	–	ЛР	–	КС	–	ДИ
Готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных методик подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27)	–	–	–	–	–	ПР	–	ЛР	–	–	КС	ДИ
Готов к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34)	–	ПР	–	–	–	–	–	ЛР	–	АКС	УО	ПФ

Примечание. ПР – практическая работа; КС – кейс-стади; ДИ – дидактическая игра; ЛР – лабораторная работа; УО – устный опрос; ПФ – портфолио; ПС – проблемная ситуация; АРКС – анализ и решение конкретной ситуации; АИ – анализ инцидентов; СР – самостоятельная работа; КР – курсовая работа; АКС – анализ конкретной ситуации.

10. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Дидактические и нормативные материалы:

1) ФГОС начального и среднего профессионального образования;

2) сборники «Учебные планы и программы для подготовки квалифицированных рабочих в ОУ НПО, СПО» (по конкретным профессиям);

3) единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих;

4) типовые учебные планы для подготовки квалифицированных рабочих (по отраслям);

5) типовые учебные программы предметов общетехнического, общепрофессионального и профессионального (специального) циклов учебного плана подготовки квалифицированных рабочих;

6) учебная и технологическая литература по рабочей профессии;

7) средства обучения рабочей профессии: натуральные объекты, наглядные и технические средства обучения;

8) методические указания для выполнения лабораторных работ, проведения пробных уроков и выполнения курсовой работы в соответствии с содержанием практикума по курсу МПО.

Таблицы, плакаты:

- «Компоненты учебного процесса»;
- «Этапы дидактического проектирования учебного процесса»;
- «Иерархия целей в профессиональном образовании»;
- «Дидактический пятиугольник»;
- «Категории учебных целей»;
- «Уровни изучения и усвоения учебного материала»;
- «Классификация методов обучения»;
- «Структура урока теоретического обучения»;
- «Структура урока производственного обучения»;
- «Система комплексного использования средств обучения».

Для успешного усвоения курса «Методика профессионального обучения» необходимо создать условия, которые позволили бы преподавателю продемонстрировать студентам лучшие образцы методических приемов использования современных дидактических и инновационных методов обучения в учебном процессе. Аудитория должна

быть оснащена современными средствами обучения, оборудована техническими средствами обучения, аудио- и видеотехникой, компьютерной техникой и др. Это позволит студентам с максимальной эффективностью освоить как содержательную часть занятия, так и приемы использования различных средств обучения и, в итоге, индивидуальную методическую систему преподавателя МПО.

Следует учесть, что и само помещение (состояние, обстановка, оформление), в котором проводятся занятия, играет определенную роль в подготовке педагогов профессионального обучения.

Авторы-составители рабочей программы дисциплины «Методика профессионального обучения»: И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, Ю. В. Осколкова.

Одобрено президиумом Совета УМО по ППО.

Приложение 5

Формы документации по выпускной квалификационной работе

Протокол оценки выполнения задания государственного квалификационного экзамена по психолого-педагогической подготовке

Студент:

Ф. И. О._____
Факультет_____
Кафедра_____
Направление (профиль)_____
Профилизация_____

Экзаменационные вопросы:

1. (*из программы педагогических дисциплин – блок I*)

_____

2. (*из программы психологических дисциплин – блок II*)

_____

3. (*из программы методических дисциплин – блок III*)

_____

Результаты ответов:

Вопросы	Оценка ответа (по 5-балльной системе)
1-й вопрос	_____
2-й вопрос	_____
3-й вопрос	_____

Общая оценка экзамена:

_____

Протокол
заседания Государственной аттестационной комиссии
по защите выпускных квалификационных работ

Выпускная квалификационная работа: _____

_____

Автор (студент/ка) _____

Факультет_____

Профиль подготовки _____

Профилизация _____

Руководитель: _____

Рецензент: _____

Оценка работы:

Результаты голосования: за _____, возд. _____, против _____

Соответствие подготовки выпускника требованиям ФГОС и ПООП ВППО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)»

_____

Результаты голосования: за _____, возд. _____, против _____

Решение о присвоении выпускнику квалификации «бакалавр профессионального обучения» и выдаче ему диплома о высшем профессионально-педагогическом образовании соответствующего уровня

Результаты голосования: за _____, возд. _____, против _____

Дата_____

Председатель ГАК: _____

Члены ГАК: _____

_____

Отзыв рецензента о ВКР

Студента _____

Фамилия, И. О.

Факультет_____

Кафедра_____ **Группа** _____

Направление _____

Квалификация (степень) _____

Наименование темы _____

Рецензент _____

Фамилия, И. О., место работы, должность, ученое звание, степень

Показатели оценки выпускной квалификационной работы

Компетенции	№ п/п	Показатель оценки	Оценка				
			1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7	8
	1	Соответствие представленного материала техническому заданию					
	2	Раскрытие актуальности тематики работы					
	3	Степень полноты обзора состояния вопроса					
	4	Корректность постановки задачи исследования и разработки					
	5	Уровень и корректность использования в работе методов исследований, математического моделирования, различных расчетов					
	6	Степень комплексности работы, применение в ней знаний естественнонаучных, социально-экономических, профессиональных и профильно-специализированных дисциплин					
	7	Использование современных пакетов компьютерных программ и технологий					
	8	Оригинальность и новизна полученных результатов, научных, технологических и других решений					
	9	Наличие публикаций, участие в научно-технических конференциях, награды за участие в конкурсах, подтвержденные копиями					

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
	10	Использование информационных интернет-ресурсов					
	11	Ясность, четкость, последовательность и обоснованность изложения					
	12	Уровень оформления пояснительной записки: ● общий уровень грамотности; ● стиль изложения; ● качество иллюстраций;					
	13	Объем и качество выполнения графического материала, его соответствие тексту записки					
	14	Соответствие оформления пояснительной записки и графического материала требованиям стандарта					
		Итоговая оценка					

Аннотация ВКР

Студент _____
Фамилия, И. О.
Факультет_____
Кафедра_____**Группа**_____
Направление (специальность) _____
Квалификация (степень) _____
Наименование темы _____
Руководитель _____
Фамилия, И. О., место работы, должность, ученое звание, степень
Консультант_____
Фамилия, И. О., место работы, должность, ученое звание, степень

Характеристика выпускной квалификационной работы

1. Вид выпускной квалификационной работы _____
_____
работа, проект, магистерская диссертация, бакалаврская работа

2. Цель исследования _____

3. Число литературных источников, использованных при составлении обзора _____

4. Полное число литературных источников, использованных в работе _____

5. В том числе литературных источников (отечественных, зарубежных) _____

6. Использование информационных интернет-ресурсов_____
_____
да, нет, число ссылок в списке литературы

7. Использование современных пакетов компьютерных программ и технологий _____
указать, какие именно и в каком разделе работы

8. Наличие публикаций и выступлений на конференциях по теме выпускной работы_____

да, нет

а) 1.

2.

_____

библиографическое описание публикаций

б) 1.

2.

_____

библиографическое описание выступлений на конференциях

Выпускник_____

подпись

Руководитель_____

подпись

«____» _____20__г.

Оглавление

Введение 3

Глава 1. Развитие уровневого профессионально-педагогического образования как социально-педагогическая проблема..... 10

1.1. Особенности профессионально-педагогического образования..... 10

1.2. Исторические аспекты развития профессионально-педагогического образования..... 13

1.3. Основные методологические проблемы изучения общих характеристик системы профессионально-педагогического образования в современных условиях..... 30

1.4. Проблемы и перспективы развития уровневого профессионально-педагогического образования 45

Глава 2. Исследование современных проблем подготовки профессионально-педагогических кадров систем начального и среднего профессионального образования России 57

2.1. Исследование требований работодателей к современным рабочим и специалистам среднего звена 57

2.2. Современные требования работодателей к профессионально-педагогической деятельности 92

Глава 3. Исследование профессионально-педагогической компетентности педагогов и мастеров профессионального обучения учреждений систем начального и среднего профессионального образования России 105

3.1. Основные теоретические подходы к определению сущности и структуры профессионально-педагогической компетентности педагогов и мастеров профессионального обучения..... 105

3.2. Организация и проведение мониторинга уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов профессионального обучения..... 145

3.3. Проблемы профессионально-педагогической деятельности мастеров и педагогов профессионального обучения..... 166

Глава 4. Предпосылки поэтапного перехода на уровневое высшее профессионально-педагогическое образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования 181

4.1. Основные сведения об уровневом профессиональном образовании 181

4.2. Международные тенденции в высшем профессиональном образовании и их влияние на Федеральный государственный образовательный стандарт профессионально-педагогического образования 188
4.3. Развитие высшего профессионально-педагогического образования и работодатели 190
4.4. Организация разработки федеральных государственных образовательных стандартов с учетом перехода на уровневое высшее профессиональное образование 192
4.5. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» 198
Глава 5. Качество результатов обучения и его оценка при реализации компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании 220
5.1. Современные тенденции развития образования 220
5.2. Основные подходы к трактовке качества образования в России и за рубежом 223
5.3. Зарубежный опыт реализации компетентностного подхода к оцениванию качества результатов обучения 227
5.4. Компетентностный подход и оценивание качества результатов обучения с позиций федеральных государственных образовательных стандартов 235
5.5. Показатели качества образования 246
Глава 6. Теоретические аспекты проектирования новой системы оценки качества подготовки выпускников учреждений высшего профессионально-педагогического образования 251
6.1. Система средств оценки качества подготовки педагогов профессионального обучения в контексте модернизации высшего профессионального образования в Российской Федерации 251
6.2. Проектирование оценочных средств. Структурные матрицы формирования и оценки общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения 260
6.3. Традиционные типы, виды и формы контроля профессионально-педагогического образования в условиях модернизации высшего профессионального образования 270

6.4. Итоговая государственная аттестация – форма оценки результатов обучения 286
6.5. Инновационные оценочные средства в профессионально-педагогическом образовании 304
Заключение 330
Список литературы 333
Приложения 356
Приложение 1. К изучению кадрового обеспечения системы начального профессионального образования субъекта Российской Федерации 356
Приложение 2. Макеты нормативных документов, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам 360
Макет вузовской основной образовательной программы (бакалавриат) 360
Приложение А. Матрица соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств 372
Приложение Б. Макет календарного учебного графика 374
Приложение В. Макет учебного плана 376
Приложение Г. Макет рабочей программы дисциплины (модуля) 380
Приложение Д. Макет программы учебной практики 384
Приложение Е. Макет программы производственной практики 388
Макет вузовской основной образовательной программы (магистратура) 392
Приложение А. Макет календарного учебного графика 402
Приложение Б. Макет учебного плана 404
Приложение В. Макет рабочей программы дисциплины (модуля) 406
Приложение Г. Макет программы практики 410
Приложение 3. Примеры форм учебных планов 414
Приложение 4. Пример основной образовательной программы 419
Приложение 5. Формы документации по выпускной квалификационной работе 536

Научное издание

Романцев Геннадий Михайлович
Федоров Владимир Анатольевич
Осипова Ирина Васильевна
Тарасюк Ольга Вениаминовна

УРОВНЕВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ

Монография

Редакторы Т. А. Кузьминых, О. Е. Мелкозерова, Е. А. Ушакова,
Т. В. Шептунова, Н. М. Юркова
Компьютерная верстка О. Н. Казанцевой, А. В. Кебель,
Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 21.10.11. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 30,0. Уч.-изд. л. 33,3. Тираж 1500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.