

Н. И. Зырянова

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Екатеринбург
РГПУ
2018**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Н. И. Зырянова

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2018

ISBN 978-5-8050-0647-1

Екатеринбург
РГППУ
2018

УДК 378.016
ББК Ч448.988
З-97

Зырянова, Наталья Искандарьевна.

З-97 Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования [Электронный ресурс]: монография / Н. И. Зырянова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 126 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0647-1>.
ISBN 978-5-8050-0647-1

Рассмотрены вопросы теории и практики проектирования образовательной среды профессионально-педагогического учебного заведения, основы методологии проектирования учебно-методических систем, применяемых в профессиональных образовательных организациях, инновационные подходы в проектировании образовательных программ.

Монография адресована студентам направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», а также будет полезна преподавателям и студентам высших и средних профессиональных образовательных организаций.

Рецензенты: доктор педагогических наук, доцент С. Л. Фоменко (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); кандидат педагогических наук, доцент А. О. Прокубовская (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. А. Ушакова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 10.04.18

Текстовое (символьное) издание (1,3 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2018

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Проектирование образовательной среды как психолого-педагогическая проблема.....	8
1.1. Закономерности и принципы педагогического проектирования образовательной среды в профессионально-педагогическом вузе	8
1.2. Проектирование образовательной среды как фактор успешности обучения.....	16
Глава 2. Теоретико-методологические основы подготовки педагогов профессионального обучения.....	27
2.1. Российский опыт становления профессионально-педагогического образования	27
2.2. Методологические подходы к организации подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях.....	37
Глава 3. Структура и содержание подготовки педагогов профессионального обучения.....	56
3.1. Теоретико-методологические предпосылки организации подготовки педагогов профессионального обучения.....	56
3.2. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов профессионального обучения.....	79
Глава 4. Подходы к подготовке педагогов профессионального обучения.....	92
4.1. Модульно-компетентностный подход к организации подготовки педагогов профессионального обучения.....	92
4.2. Экспертно-оценочный подход к организации подготовки педагогов профессионального обучения	101
Заключение	116
Библиографический список.....	118

Введение

Совершенствование системы среднего профессионального образования (СПО) и реализация мероприятий по внедрению профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» актуализируют проблему разработки моделей подготовки педагогических кадров для организаций СПО как в системе основного, так и в системе дополнительного профессионально-педагогического образования.

Для осуществления профессиональной деятельности педагог профессионального обучения должен знать сложности рабочей профессии (профессии служащего), ее теоретические основы; владеть практикой формирования профессиональных компетенций на основе учета закономерностей психологии и профессиональной педагогики; уметь применять информационные технологии, использовать современное оборудование. Обеспечить указанные требования позволяет интегрированный подход к организации процесса обучения.

Концептуальные модели специалиста и профессионально-педагогической деятельности, которые лежали в основе отбора и построения содержания подготовки будущих педагогов профессионального обучения, в разные периоды рассматривались в работах исследователей: специалист «инженер-педагог» (А. В. Белькевич, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев, Б. А. Соколов и др.); интегративная профессионально-педагогическая деятельность (В. С. Безрукова, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, Н. К. Чапаев и др.); компетентный специалист (П. Ф. Кубрушко, И. В. Осипова, Г. М. Романцев, О. В. Тарасюк, В. А. Федоров и др.); современная профессионально-педагогическая подготовка (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, В. А. Федоров, Н. Е. Эрганова и др.).

В работах исследователей представлены основные модели построения содержания подготовки по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», такие как соединение педагогической подготовки с производственной (Н. М. Барбашов, А. Я. Вышинский, С. Е. Гайсинович, Д. Н. Евреинов, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, Ф. Ф. Королев, А. А. Красновский, С. Я. Купидонов, М. М. Рубинштейн, П. Н. Шимбирев и др.); уровневая концептуальная органи-

зационно-педагогическая модель (Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, Л. З. Тенчурина, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.); организационно-педагогическая модель, динамично изменяющаяся под воздействием социально-экономических и социально-педагогических условий (Е. М. Дорожкин, Н. И. Зырянова, Н. В. Ронжина и др.).

Повышается актуальность соотнесения применяемых в настоящее время подходов к подготовке педагогов профессионального обучения с требованиями, изложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена социальным заказом общества, потребностями рынка труда и требованиями развивающейся российской экономики. Инновационные технологии производства, новые производственные отношения не только предъявляют повышенные требования к уровню квалификации рабочих и специалистов среднего звена, но и неминуемо ведут к изменению структуры и содержания подготовки педагогов профессионального обучения.

На научно-теоретическом уровне актуальность монографии определяется необходимостью поиска научно-методологических подходов к организации подготовки педагогов профессионального обучения. Особое значение эта проблема приобретает в связи с постоянным повышением значимости профессиональных знаний, столь необходимых для развития профессиональной культуры обучающихся. Их формирование составляет основу профессионального воспитания и является одним из важнейших условий комфортного жизнеобеспечения в будущем.

На научно-методическом уровне актуальность работы определяется необходимостью обоснования комплекса организационно-педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения и разработке научно-методического обеспечения их подготовки.

При построении образовательной среды профессионально-педагогических учебных заведений отдается предпочтение деятельност-

ному подходу. Он позволяет организовывать учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую деятельность студента в соответствии с особенностями его жизнедеятельности (направленность интересов, жизненные планы, ценностные ориентации и др.)

Использование деятельностного подхода при реализации образовательных программ дает возможность, с одной стороны, обеспечить построение индивидуальной профессиональной, карьерной и личностной траектории, с другой стороны, повысить качество подготовки педагогов профессионального обучения за счет повышения их квалификационного уровня.

Содержание образовательной программы может быть скорректировано в соответствии с изменяющимися запросами потребителя и за счет мастерства педагога, способного отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Мастерство педагога заключается в умении сочетать все лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике прошлых лет, с научно обоснованными знаниями и профессиональным опытом.

В современных условиях проектирование основных профессиональных образовательных программ направлено на решение двух важных вопросов: оптимизацию образовательного процесса и построение индивидуальных образовательных траекторий.

Глава 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Закономерности и принципы педагогического проектирования образовательной среды в профессионально-педагогическом вузе

Современная парадигма высшего образования ориентирует педагогическое сообщество на обеспечение вариативности образовательных систем и учебных заведений, гибкости и динамичности образовательного процесса в университетах, его адаптивности к социально-экономическим условиям, запросам населения и работодателей.

На фоне развития новых подходов к содержанию высшего образования проблематика, связанная с созданием и эффективным использованием профессионально ориентированной образовательной среды, является весьма актуальной.

Профессионально ориентированная образовательная среда усиливает профессионально-педагогический потенциал образовательного процесса за счет интеграции и кооперации информационных, инновационных, методических, кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов.

В общем понимании *образовательная среда* определяется как система условий и возможностей для профессионального и личностного развития обучающихся при освоении образовательных программ в учебном заведении.

В качестве синонимов понятия «образовательная среда» используются понятия «образовательное поле» и «образовательное пространство» [69, с. 8].

В словарях под образовательным полем понимается система взаимосвязанных позиций агентов (деятелей) образовательных учреждений. В качестве агентов рассматриваются образовательные центры, государство, домохозяйства, индивиды. Как показывает анализ литературы, все свойства, которыми обладают физические поля, имеют место и в случае образовательных полей с тем существенным отличием, что объектом их воздействия выступают люди. Положение человека в об-

ществе зависит от того, как он относится к коллективному образовательному полю. Если его устремления к получению знаний согласуются с коллективной идеологией, то волны этого поля подхватывают его, поднимают вверх. Противостояния создают завихрения и потенциальные ямы с неизбежными сбоями и провалами обучающегося.

В исследовании И.С. Усенко образовательное поле понимается как сообщество людей, социальных групп, институтов, объединенных с целью развития образования, что позволяет учесть всю совокупность субъектов, задействованных в формировании образовательного поля [70].

Современные тенденции в высшем образовании ведут к расширению образовательного поля, реализации интеграционных тенденций в европейском образовании, формированию единого образовательного пространства, включающего в себя организации трехуровневой системы высшего образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура); развитию обмена специалистами в мировом масштабе, что требует сопоставимости степеней, приложений к дипломам с указанием направленности подготовки, изученных курсов и количества кредитных часов; рассмотрению кредитной системы как способствующей повышению студенческой мобильности; установлению общемировых критериев качества образования; рассмотрению «европейского компонента» как необходимой структурной части образования в различных странах.

Прежде чем термин «пространство» был введен в педагогику, психологию, лингвистику и сферы других общественных наук, он долгое время рассматривался как философская категория. Многие древние мыслители (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель) пытались объяснить это кардинальное для человеческого бытия понятие. В философской рефлексии пространство неразделимо со временем. «Пространство и время – всеобщие формы бытия материи, ее важнейшие атрибуты. В мире нет материи, не обладающей пространственно-временными свойствами, как не существует пространства и времени самих по себе вне материи или независимо от нее. Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [76, с. 541].

В современной научно-педагогической литературе выделяют несколько подходов к определению образовательного пространства (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к определению термина «образовательное пространство»

Подход	Авторы	Определение
Системно-целостный	Г. П. Сериков	Элемент общественной жизни и продукт деятельности человека в форме вложенных друг в друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим образует соответствующее образовательное пространство
Ментально-эмоциональный	Р. Эверман, Ю. В. Копыленко	Среда для развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности и связанная с этим необходимостью совершенствования методик и технологий
Личностно-развивающий	Д. Л. Паркер	Среда для развития личности учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения
Социально-географический	В. Г. Кинелев, Е. Б. Сошнева	Комплекс образовательных учреждений, находящихся на отдельно взятой территории, ориентированных на создание единого образовательного пространства.
Локально-постерный	Л. А. Санкин	Пространство отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения в реальной действительности
Дистанционный	А. Бейтс, Т. Эванс	Среда для взаимодействия обучающегося с инновационной техникой и технологиями: совершенствование методик, используемых в образовательном пространстве, появление новых средств, независимость обучаемых, текстовая коммуникация

И. С. Усенко предлагает интегрировать все шесть подходов на основе выделения общего и особенного, что приводит к появлению седьмого подхода: *образовательное пространство* – педагогическая категория, целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая собственную систему координат [70].

В работе С. В. Ивановой отмечается различие терминов «образовательная среда» и «образовательное пространство». Образовательное пространство – это объективный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъективной деятельности, заключающейся в восприятии субъектами пространства, их воздействии на него [22]. Образовательное пространство анализируется как поле активного взаимодействия трех компонентов: обучающегося, педагога и среды. Понятие пространства объективировано: пространство существует независимо от того, включен ли в него в данный момент времени тот или иной субъект.

Образовательная среда – это окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности [22]. Это дает основание утверждать, что понятие «среда» имеет непосредственную субъективную обусловленность: среда обязательно задается по отношению к кому-либо – учащемуся, субъекту образовательного процесса, ребенку и т. д.

Другими словами, пространство шире среды, но когда пространство исследуется с точки зрения оказываемого им влияния, оно становится тождественно среде.

Идея образовательной среды не является абсолютно новой. Так, еще в XV в. Лоренцо Валла, выдающийся итальянский гуманист, выделил пять важнейших условий, необходимых для ученых занятий: общение с образованными людьми, изобилие книг, удобное место, свободное время, душевный покой [26].

Педагогика высшей школы уделяет большое внимание разработке новых организационных подходов к формированию образовательной среды. Научной разработкой феномена занимались отечественные (Т. П. Браун, Т. М. Давыденко, Л. А. Демидова, А. М. Новиков, В. А. Слостенин, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.) и зарубежные (А. Бандура, К. Левин) ученые.

Так, В. А. Ясвин под термином «образовательная среда» понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [81].

В основном образовательную среду описывают как взаимосвязанные процессы взаимодействия и взаимопонимания субъектов образования, их самореализации с учетом возможностей личности. Чаще всего образовательную среду связывают с функционированием конкретного учебного заведения [54]. В частности, Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов определяют образовательную среду как совокупность условий реализации образовательной деятельности в образовательном учреждении [32].

В педагогической литературе термин «образовательная среда» обычно предназначается для определения того, с чем непосредственно или опосредованно соприкасается личность. В частности, Т. П. Браун отмечает, что образовательная среда – многоуровневая система условий (социально-педагогических, психолого-дидактических, организационно-педагогических), обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах [8].

Исторически интерес к феномену «образовательная среда» связан с развитием концепции личностно ориентированного образования, в создании которой велико значение исследований Д. Дьюи и К. Рождерса. По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной социальной среде жизни ребенка [15].

Развивающие возможности образовательной среды как возможности окружающего мира и внешних обстоятельств рассматривались и в трудах представителей неклассической педагогики (В. П. Вахтеров, Р. Штейнер и др.). Подобная проблематика отражена в работах Л. С. Выготского, И. Дистервега, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинского. Исследуя механизм влияния жизненной среды на формирование и развитие личности, Л. С. Выготский отмечал, что природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности [10].

Сегодня образовательную среду можно представить как совокупность факторов, компонентов и параметров функционирования действующих в обществе институтов образования (Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова и др.).

С позиции наиболее общего подхода к образовательной среде она трактуется как объект деятельности, связанный с целеполаганием образования и содержания педагогического процесса в контексте его социально ценной культурной направленности (Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков, З. И. Исламова, А. А. Шогенов и др.). Образовательная среда

рассматривается как часть социальной среды личности, обладающая образовательным потенциалом, взаимодействующая с обучаемым и оказывающая на личность образовательное воздействие [20].

В большинстве современных исследований (В. И. Панов, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.) образовательная среда рассматривается с позиции взаимодействия личности с окружающей средой, которая представлена совокупностью различных условий, и трактуется следующим образом:

- совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [63, с. 4];
- педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие [51, с. 41];
- система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [82, с. 28];
- система влияний и условий, которые создают возможности для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала, обеспечивают удовлетворение потребностей учащихся, использование образовательных технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся [50, с. 85].

Образовательная среда обладает качественными характеристиками, собственными средовыми факторами и имеет многоуровневую структуру с вертикальными взаимосвязями между уровнями.

Качество образовательной среды напрямую связано с оценкой качества образования, поскольку качественные характеристики образовательной среды коррелируют с результатом ее влияния на участников образовательного процесса. К основным характеристикам образовательной среды относят следующие:

- *целенаправленность*: организация особых психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [63, с. 4];
- *открытость*: возможность самостоятельного развития субъектов образования при общности методологических подходов; участие в образовательном процессе субъектов социальной, культурной, экономической и других сред; возможность реализации индивидуальных

образовательных траекторий обучающихся, основанных на ответственном и осознанном выборе, способности к самоорганизации, самовоспитанию и самообразованию, в том числе в различных временных рамках; не только вхождение в общероссийскую образовательную среду, но и взаимодействие с европейской и мировой сферами образования;

- *адаптивность*: возможность осуществлять корректирующие действия для сохранения эффективности достижения поставленной цели в случае изменения требований к результатам образовательной деятельности (изменение социально-экономической ситуации в регионе и стране, федерального законодательства и др.);

- *насыщенность*: рассмотрение образовательной среды в качестве обучающей, развивающей, воспитывающей, информативной, экологичной, эстетичной, диалоговой, гуманной, одухотворяющей и т. д. [31, с. 49];

- *структурированность*: взаимодействие различных субъектов, компонентов образовательного процесса (обучающего и обучаемого, отдельных институтов, программ, видов образовательной деятельности), в результате чего между ними начинают выстраиваться определенные связи) [61, с. 183];

- *интегративность*: взаимосвязь субъектов образовательного процесса (педагогов, обучаемых, социальных партнеров и других лиц), различных условий (пространственно-временных, психолого-педагогических, социально-педагогических, социокультурных, дидактических и пр.). Взаимосвязь данных составляющих обеспечивает целостность и эффективность процесса развития личности;

- *вариативность*: возможность изменения образовательной среды, поиск и определение оптимальных сочетаний разных условий для обеспечения полноценного развития личности обучаемых и реализации их способностей и возможностей.

Анализ источников позволяет зафиксировать помимо образовательной среды и другие более или менее близкие виды сред: социокультурную, социально-экономическую, семейную, эстетическую, информационно-предметную и др.

Наиболее широкой является *социокультурная среда*, понимаемая как сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека и происходит развитие его личности. Структура социокультурной среды включает в себя несколько взаимосвязанных иерархических уровней: глобаль-

ный, региональный, институциональный, локальный. Последний представляет собой непосредственное окружение индивида [32]. С этой точки зрения образовательную среду можно определить как подсистему социокультурной среды институционального уровня. В свою очередь, понятие «образовательная среда» выступает как родовое для понятий «студенческая среда», «семейная среда» и т. п., обозначающих ряд *локальных образовательных сред*.

Учитывая сложную структуру процесса образования, включающего в себя процессы обучения, воспитания, развития и приобретение опыта, можно охарактеризовать элементный состав образовательной среды как системы, в состав которой входят обучающая, воспитательная, развивающая и трудовая среды.

Обучающая среда не возникает стихийно, а всегда специально организуется и представляет собой комплекс взаимосвязанных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения. Предполагается присутствие обучающегося в среде, его взаимодействие с окружением, в процессе которого он выступает как субъект своей деятельности и которое приводит к формированию у него определенных компетенций (знаний, умений, опыта деятельности и профессионально-личностных качеств).

Характеризуя педагогический потенциал *воспитательной среды*, И. М. Лебедеко подчеркивает, что ее влияние на воспитание и профессиональное становление личности более эффективно, чем непосредственные воспитательные воздействия, так как позволяет избегать прямого давления на личность, оказывает сильное и многогранное воздействие на ее поведение не только на сознательном, но и на подсознательном уровне и поэтому часто не встречает сопротивления со стороны воспитанников [33].

Развивающая среда содержит разнообразные возможности для формирования личности как зрелого субъекта. Становясь субъектом развивающей среды учебного заведения, личность может занять различные позиции: адаптироваться в среде (сохранять себя как часть среды); обогащаться, используя разнообразные возможности среды, и обогащать среду. Очень точно об этом сказал К. Ясперс: «Если студент не удовлетворен университетом, он прав. Но единственная возможность для него улучшить сложившееся положение – это самому участвовать в создании действительности истинного университета: как характером своей учебы, так и настойчивой работой и своим, пронизанным этой работой духовным бытием» [83].

1.2. Проектирование образовательной среды как фактор успешности обучения

В условиях обновления федеральных государственных образовательных стандартов, разработки и утверждения профессиональных стандартов повышается актуальность проектирования образовательной среды, так как организованная образовательная среда позволяет каждому обучающемуся активно развиваться, эффективно взаимодействовать с другими людьми, получать качественное образование.

В отечественной психолого-педагогической науке к настоящему времени накоплен значительный опыт проектирования развивающих образовательных систем, представленный концепциями учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, идеями проблемного обучения Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, идеями проектного обучения Дж. Дьюи, В. Х. Килтпатрика, С. Т. Шацкого, теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Галызиной и др.

Проектирование образовательной среды позволяет логически выстроить систему действий, увидеть и сформулировать актуальные потребности, удовлетворить их, а также выявить или (и) предотвратить проблемы в сфере образования. Благодаря проектированию образовательная среда превращается в единую непротиворечивую систему, которой можно управлять.

В. А. Ясвин предложил модель проектного поля образовательной среды, которая является методической матрицей проектирования (рис. 1). «Эпицентр» проектирования образовательной среды – это точка взаимопроникновения пространственно-предметного, социального, технологического компонентов образовательной среды и субъекта образовательного процесса. Вокруг «эпицентра» организуется зона развивающих возможностей. При этом учитывается, что наряду с педагогически организованной, контролируемой зоной неизбежно возникают и локальные участки спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, исказить процесс конструктивного личностного развития субъектов образовательного процесса (заштрихованные участки на модели) [81].

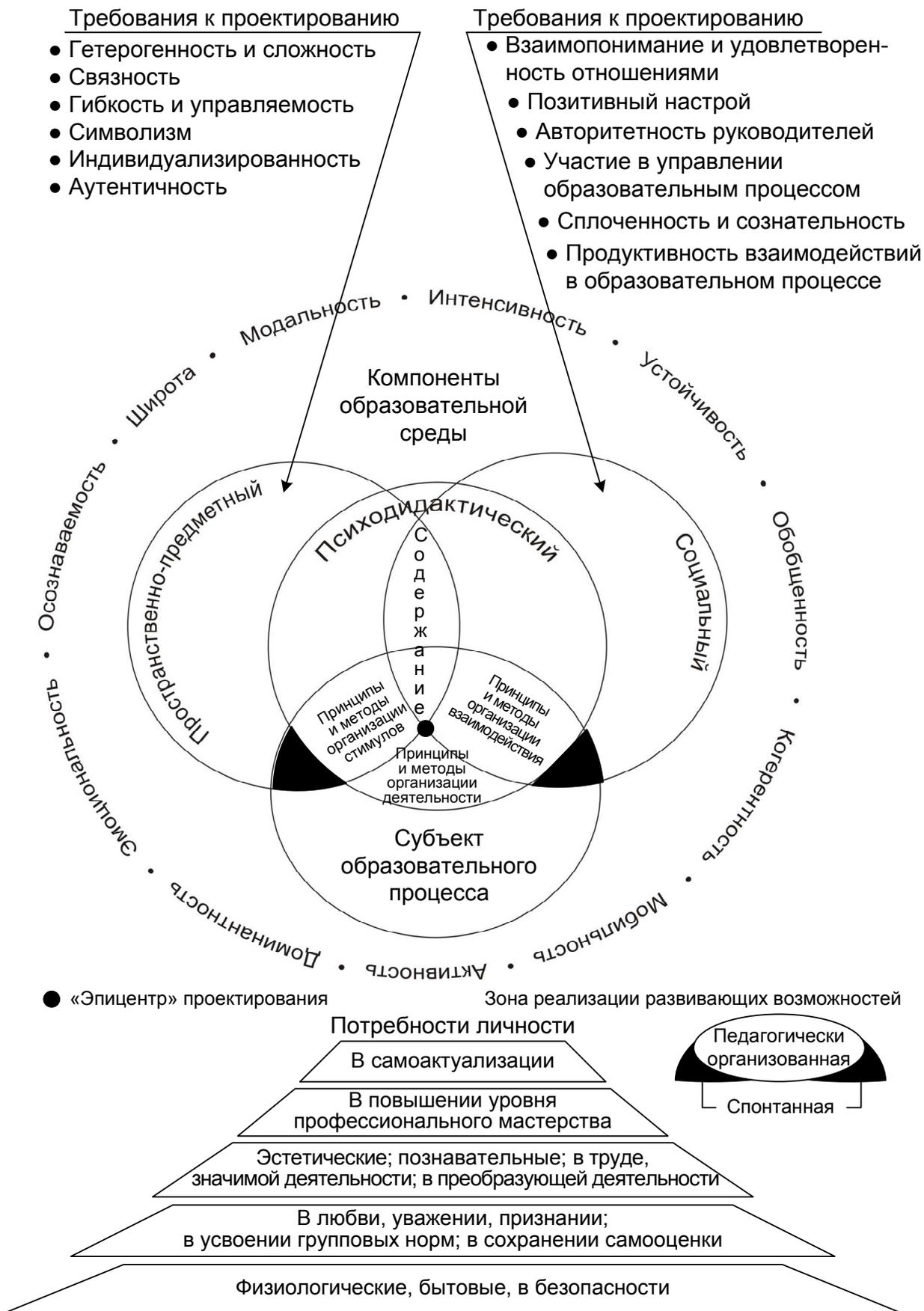


Рис. 1. Модель проектного поля образовательной среды

Логику педагогического проектирования можно представить следующим образом [6, с. 78]:

1. Анализ ситуации, выявление противоречий, определение проблем, которые необходимо решить, диагностика, выбор идей, их согласование.

2. Формулирование идей, формирование системы ценностных установок для разработки проекта, создание схемы или образца-эскиза проекта, выдвижение гипотез, определение целей проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработка и оценка вариантов решения, выбор наиболее эффективных, определение системы методов проектирования, т. е. формулировка концепции проекта.

3. Разработка обобщенной модели действий, т. е. стратегической программы управления реализацией проекта.

4. Конкретизация задач, которые необходимо решить, определение и обоснование условий и средств достижения целей, разработка тактики действий и системы взаимодействий для реализации проекта, т. е. планирование реализации проекта.

5. Реализация проекта, организация непрерывной обратной связи, оценка процесса, доработка, корректировка.

6. Оценка, анализ и обобщение результатов, определение направлений дальнейшей деятельности.

7. Оформление процесса и результатов проектирования в конкретных продуктах педагогического творчества, документах проекта (публикации, сообщения, доклады, защиты и др.).

8. Экспертиза хода и результатов проектирования.

Итак, проектирование образовательной среды позволяет обучающимся активно развиваться, успешно осваивать новое, общаться, реализовывать свой личностный потенциал, стимулирует к дальнейшему развитию. Педагоги обретают возможность компетентно прогнозировать образовательный процесс, эффективно контролировать процесс обучения и воспитания, оптимизировать профессиональное взаимодействие. Таким образом, спроектированная образовательная среда является основным фактором эффективного образования.

Основные составляющие образовательной среды современного университета [74]:

- социальный статус вуза (его цели, мировоззренческие основы, базовая образовательная концепция и стратегия образовательной деятельности);

- объем, структура и направленность содержания образования, определяемые ФГОСом, требованиями профессиональных стандартов, региональными и вузовскими требованиями;
- взаимосвязь традиционных и новейших информационных и педагогических технологий в процессе обучения;
- качество образовательного процесса, которое обусловлено общей культурой, профессиональным мастерством и масштабом личности педагогов;
- взаимосвязь учебной и научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава и студентов;
- учебно-материальная база университета, условия жизнедеятельности студентов.

Проектная разработка концепции содержания образования любого типа начинается с изучения его философского, общенаучного, социокультурного контекстов.

Методологический анализ проблем проектирования в сфере образования позволяет выявить четыре его уровня (рис. 2).



Рис. 2. Уровни проектирования в образовании

В содержании *философского уровня* проектирования акцент делается на конкретизации философских положений, касающихся развития образовательной среды, применительно к процессам осуществления инновационных сдвигов под воздействием общественной практики. С этих позиций процесс подготовки обучающихся оказывается способным к естественно-эволюционному и искусственно регулируемому развитию.

Общенаучный уровень проектирования основан на использовании в проектной деятельности принципов системного, синергетического, деятельностного и аксиологического подходов, а также инновационных процессов в образовании.

Применение *системного подхода* при проектировании образовательной среды позволяет оптимизировать данную среду, максимально использовать сильные стороны и взаимно компенсировать недостатки всех ее компонентов. Интеграция элементов среды исключает потери на выполнение различными элементами дублирующих функций, в результате чего эффективность образовательной среды будет значительно выше суммарной эффективности всех ее компонентов.

Синергетический подход к проектированию образовательной среды помогает образовательному сообществу осознать нелинейность, многофакторность и вероятность реальной образовательной деятельности, позволяет наглядно проиллюстрировать единство в многообразии и многообразие в единстве.

По выражению А. В. Москвиной, синергетический подход освобождает педагогическое пространство от однолинейности и штампов, открывает полифункциональность и многомерность гипотез и теорий, позволяет по-новому осмыслить особенности творческого мышления и воображения, оценить постоянно обновляющееся многообразие способов, методов, принципов развития творческой личности, создать новые условия для раскрытия творческих способностей [40].

Деятельностный подход в проектировании образовательной среды ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения студентов, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности.

Аксиологический (или ценностный) *подход* в проектировании образовательной среды выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т. е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношений к окружающему миру (обществу, природе, культуре, самому себе).

Аксиологический подход в педагогике означает признание и реализацию в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом.

Значимую ценность представляет собой идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации его возможностей.

С изменением социально-экономических условий жизни трансформируются и педагогические ценности. Так, в процессе развития педагогической науки и практики происходят изменения, связанные, во-первых, с заменой схоластических теорий обучения теориями объяснительно-иллюстративного и позже проблемно-развивающего и личностно ориентированного обучения; во-вторых, с переходом от командно-регулирующего воспитания к личностно-гуманному.

Конкретно-научный уровень проектирования характеризует его научное содержание, основу которого составляют специфические принципы и конкретные принципы проектной деятельности. К числу первых относятся принципы социальной ценности образовательной среды (удовлетворение потребностей социума, социальная защита обучающихся, рост образовательного потенциала населения), ее педагогической эффективности (сохранение здоровья обучающихся, повышение уровня их воспитанности, образовательной подготовки и т. д.) и экономической целесообразности (для участников процесса подготовки и их окружения).

В состав второй группы входят конкретные принципы проектирования:

- социально-культурной преемственности (соответствие нравственным, эстетическим ценностям, традициям региона);
- достаточности (наличие ресурсов для осуществления образовательной деятельности);
- вариативности (возможность выбора образовательных маршрутов).

Научно-методический уровень проектирования чаще всего рассматривается с позиций конкретных изменений в содержании образования, методике, технологии, формах, средствах обучения и воспитания, организации учебно-воспитательного процесса, управляющей системы, методической (научно-методической) работы и т. д.

Учитывая общие принципы педагогического проектирования, разработанные М. И. Рожковым, определим и охарактеризуем те, которые целесообразно учитывать при проектировании образовательной среды [77]:

1. *Принцип прогнозирования.* Каждый участник образовательного процесса, и в первую очередь разработчик основных профессиональных

образовательных программ, должен предвидеть результаты деятельности, которые выражаются в изменениях личности обучающихся, их отношений с окружающим миром. Прогноз, как правило, базируется на анализе данных, которые получены в ходе анализа современных требований к подготовке специалистов, а также диагностики обучаемости, обученности, подготовленности, воспитанности, социализированности обучающихся в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Данный принцип требует:

- определяя цель образовательной программы, представлять те изменения, которые должны произойти в результате ее освоения (любой образовательный проект должен быть гуманистичен);
- при создании образовательной программы опираться на уже достигнутый образовательный результат;
- ориентироваться на ближайшие, а также на средние и дальние перспективы образовательной деятельности обучающихся.

2. *Принцип саморазвития.* При проектировании образовательной среды невозможно предусмотреть все многообразие жизненных ситуаций, поэтому создаваемые образовательные программы должны быть гибкими, динамичными, позволяющими в процессе реализации осуществлять их изменение, перестройку, усложнение или упрощение. Жестко построенные программы почти всегда ведут к насилию над участниками образовательного процесса.

Реализуя данный принцип, необходимо учитывать следующее:

- каждый обучающийся имеет особенности развития, которые должны найти отражение при проектировании (в частности, предусматривается возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов);
- разрабатываемая образовательная программа должна быть такой, чтобы отдельные его компоненты легко заменялись, корректировались;
- целесообразно иметь вариативную часть образовательной программы или создавать несколько вариантов учебного плана в соответствии с изменениями в требованиях работодателей и обучающихся.

3. *Принцип мотивационного обеспечения проектной деятельности.* Этот принцип предполагает формирование положительного, заинтересованного отношения участников образовательного процесса к разработке и осуществлению проектов образовательной дея-

тельности обучающихся, которое проявляется в добровольном и активном участии в этой деятельности.

Данный принцип требует:

- разъяснять необходимость и целесообразность разработки индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий), опираясь на убедительные аргументы, мнения авторитетных ученых, имеющих такой опыт;
- включать образовательное сообщество (педагогов, социальных партнеров, работодателей, потребителей образовательных услуг) в коллективное обсуждение достоинств, проблем, трудностей проектирования и путей их преодоления;
- привлекать участников педагогического процесса к разработке методического обеспечения проектировочной деятельности;
- учитывать интересы, потребности и возможности всех участников педагогического процесса при разработке образовательной программы;
- обеспечивать добровольность участия представителей образовательного сообщества в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий), не допускать навязывания требований;
- осуществлять контроль проектирования, поощрять инициативу участников педагогического процесса в создании и реализации образовательных программ.

4. *Принцип субъектной позиции обучающегося.* Проект индивидуального образовательного маршрута (траектории) обучающегося становится реальным, если сам обучающийся является активным участником проектировочной деятельности на всех ее этапах. При этом необходимо обеспечить соответствующее психолого-педагогическое сопровождение его проектировочной деятельности.

Реализуя данный принцип, разработчики индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) должны:

- создать условия для осуществления обучающимся самодиагностики, самоанализа достижений, возможностей, проблем и трудностей, чтобы он получил необходимую информацию о себе и возможных перспективах;
- осуществить процесс целеполагания с участием обучающегося, научить его определять свои жизненные и профессиональные планы, предоставить ему возможность самостоятельно составить вариант образовательного маршрута (траектории), обосновать и защитить его, тем самым подтверждая целесообразность проектирования.

5. *Принцип взаимодействия участников проектирования.* В создании основной профессиональной образовательной программы, индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) должны принимать участие все образовательное сообщество (педагоги, тьютор, куратор, администрация учебного заведения, работодатели, социальные партнеры, представители государственной власти и т. д.), заинтересованное в результатах учебной и внеучебной деятельности. К проектированию индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) на ряде этапов (например, в качестве экспертов) могут привлекаться одноклассники, друзья обучающегося и те, чье мнение для него является значимым.

Для реализации принципа следует:

- изучить возможности участия в проектировании членов образовательного сообщества;
- определить функции, обязанности, права каждого субъекта проектировочной деятельности;
- организовать совместную деятельность участников проектирования при решении вопросов психолого-педагогического сопровождения этого процесса, сообща обсуждать организацию и результаты проектировочной деятельности;
- регулировать взаимодействие членов образовательного сообщества в процессе создания и реализации индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) на разных уровнях (работодатель, социальные партнеры, учебное заведение, группа, семья, конкретный обучающийся).

6. *Принцип непрерывности и цикличности.* Проектирование образовательной среды обучающегося целесообразно осуществлять на протяжении всего периода обучения, создавая стратегические проекты (на год, два и более), тактические (на полугодие, месяц) и оперативные (на неделю, день). Чтобы реализовать стратегический проект, необходимо выстроить серию промежуточных проектов, при этом обучающийся проходит одни и те же этапы, совершает каждый раз сходные действия. Это позволяет выявить некоторую цикличность в проектировании образовательной среды.

7. *Принцип комплексного подхода.* Этот принцип проектирования образовательной среды и организации функционирования педагогических систем и процессов состоит в учете в процессе проектирования различных сторон и аспектов деятельности (в частности, предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия с социальными партнерами; характер взаимодействия в учеб-

ном коллективе; система отношений обучающегося к миру, другим людям, себе самому), а также в учете различных внешних компонентов (факторов, условий, сил и субъектов, влияющих на расход ресурсов, риски, эффективность и общую ситуацию в сфере образования).

Комплексный подход очень близок системному. При его реализации также нужно осуществить взаимосвязь и взаимодействие всех компонентов педагогической системы (учебное заведение, конкурентные образовательные организации района, города, региона) и процесса (цели, принципы, содержание, методы, средства, формы), выделить ведущие звенья, системообразующие компоненты.

Следует отметить, что комплекс всегда менее полон, характеризуется более жесткими связями между компонентами и меньшей их автономией, чем система. Комплексный подход к проектированию образовательной среды выражается в установлении связей и зависимостей между учебной и внеучебной деятельностью, между всеми сторонами воспитательной, развивающей и учебной деятельности, в устранении возможных противоречий, в придании всему процессу подготовки обучающегося единой целевой направленности.

8. Принцип дополнительности. Данный принцип предполагает реализацию подхода к профессиональному воспитанию человека как к совокупности взаимодополняющих процессов: образовательных, воспитательных, развивающих и трудовых. В процессе профессионального становления, погружаясь в образовательную среду, обучающийся осваивает разные виды деятельности: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, организационно-технологическую, проектировочную и т. д., что обеспечивается благодаря взаимодополняющим процессам.

9. Принцип многомерности. Он позволяет рассматривать одни и те же процессы в разных плоскостях и с различных точек зрения. Многомерность профессиональной подготовки связывается с формированием мировоззрения обучающегося для его реализации в разных сферах: эмоциональной (через гуманизацию и гуманитаризацию); интеллектуальной (через фундаментализацию); волевой (через деятельность направленность образования).

Принцип многомерности в проектировании образовательной среды отражает ориентированность обучающегося на виды деятельности: преобразующую, инновационную и прогностическую. Следовательно, нужно учитывать как многообразные способы кодификации теоретического знания и преобразование учебной информации в форму, удоб-

ную для усвоения обучающимися с разными когнитивными способностями, так и превращение методик обучения в интеллектуальную технологию взаимодействия субъектов – преподавателя и обучающегося. При этом важно опираться и на обобщенную модель профессионального становления обучающегося, и на неповторимую индивидуальность личности с определенными познавательными способностями.

Реализация принципа многомерности предполагает [14]:

- методическое сопровождение модульной организации учебной деятельности;
- определение закономерностей функционирования профессиональной подготовки для формирования многомерных компетенций обучающихся;
- построение профессионально ориентированных технологий, направленных на освоение обучающимися способов синтезированного решения субъектно-реализационных, содержательно-технологических и предметно-результативных задач в моделируемой и реальной профессиональной деятельности;
- содержательное обеспечение результативности учебно-познавательной деятельности в процессе творческого решения профессионально ориентированных задач;
- разработку критериев готовности к профессиональной деятельности и адекватных методов диагностики.

Как показал анализ практики проектирования образовательной среды, проектирование на всех уровнях складывается из принципов и механизмов управления развитием системы образования (образовательная политика, программы развития, нормативные акты и т. д.), а также частных потенциалов:

- интеллектуального (образовательный уровень населения);
- профессионально-педагогического (профессиональный состав педагогических кадров);
- научно-педагогического (состояние педагогической науки и связанных с ней наук и процессов).

Таким образом, *проектирование образовательной среды* – это организованная система деятельности по осуществлению комплексных исследований и проектных разработок, обеспечивающих развитие и саморазвитие образования как формы общественной практики, которая позволяет удовлетворять потребности в образовании человека, общества и потребности самих образовательных систем.

Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Российский опыт становления профессионально-педагогического образования

Профессионально-педагогическое образование (ППО) в России от его зарождения до признания самостоятельной отраслью прошло долгий путь развития. Теоретические основы различных аспектов подготовки педагогов профессионального обучения затронуты в работах А. П. Беляевой, Г. Д. Бухаровой, А. А. Жученко, Э. Ф. Зеера, П. Ф. Кубрушко, В. П. Леднева, А. Т. Маленко, Г. М. Романцева, Л. З. Тенчуриной, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, В. А. Федотова и других ученых. Богатый практический опыт накоплен за время деятельности Учебно-методического объединения высших и средних учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию (1988–2015).

Профессионально-педагогическое образование представляет собой единственный в стране вид образования, который создавался специально и был нацелен на такую государственную отрасль социальной сферы, как профессиональное обучение (ранее начальное профессиональное образование (НПО)) и среднее профессиональное образование. В связи с этим профессионально-педагогическое образование имеет существенную специфику в части целей, содержания и образовательных технологий. Оно ориентирует выпускников не на отдельный учебный предмет, а на содержание профессионального обучения по целой группе родственных рабочих профессий или профессий служащих.

Таким образом, выпускник профессионально-педагогического высшего учебного заведения приобретает в течение процесса обучения профессиональные компетенции, которые позволяют ему успешно обучать рабочей профессии (профессии служащего), которой он сам владеет. Именно обучение рабочей профессии (профессии служащего) является для него профессиональным делом. Он знает сложности рабочей профессии (профессии служащего), ее теоретические основы, владеет практикой формирования профессиональных компе-

тенций на основе учета закономерностей профессиональной педагогики и психологии, использования современного оборудования, информационных технологий [30, с. 15–16].

Обобщенные трудовые функции, которые сможет выполнять выпускник профессионально-педагогического вуза, относятся к трудовым функциям педагога профессионального обучения (мастер производственного обучения, преподаватель и (или) методист в сфере профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования).

Не вдаваясь в филологический анализ названия квалификации «педагог профессионального обучения», можно отметить, что педагог осуществляет в профессиональном учебном заведении передачу профессиональных знаний, навыков и умений в рамках конкретной профессии.

Преподаватель общепрофессиональных и специальных дисциплин обеспечивает приобретение рабочей профессии (профессии служащего) по образовательным программам профессионального образования в специально оборудованных аудиториях, приспособленных для преподавания (например, материаловедения, электротехники, технической механики, охраны труда, экономики и т. п.), хорошо ориентируется в основах рабочей профессии (профессии служащего), которой он обучает [30, с. 16].

Понятие «профессионально-педагогическое образование» сформировалось на основе понятия «инженерно (индустриально)-педагогическое образование». Это связано с расширением спектра профилей подготовки специалистов по профессиональному обучению, профессиональному образованию и дополнительному профессиональному образованию и согласуется с реальным процессом трансформации традиционного профессионально-технического образования в современное профессиональное.

Считается, что взаимосвязь профессионально-педагогического и педагогического образования заключается в том, что последнее является более общим. Однако педагогическое образование ориентировано на кадровое обеспечение общеобразовательных (в основном предметных) программ в различных учебных заведениях, а профессионально-педагогическое образование нацелено на подготовку кадров для реализации профессиональных образовательных программ в организациях среднего профессионального образования, организациях по профессиональной подготовке и переподготовке кадров, корпоратив-

ных профессиональных образовательных организациях, а также в организациях, обеспечивающих внутрифирменную подготовку рабочих (служащих). Поэтому фактически традиционное педагогическое и профессионально-педагогическое образование не соотносятся между собой как общее и частное, а дополняют друг друга.

В научно-исследовательских работах (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров Н. Е. Эрганова и др.) представлены результаты обсуждения вопроса об отличии профессионально-педагогического образования от педагогического и отраслевого. Ученые делают акцент на формальных различиях систем подготовки, обосновывая свои выводы количественными показателями:

- профессионально-педагогическое образование нацелено на формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессионального обучения и среднего профессионального образования, к выполнению всех профессионально-образовательных функций по подготовке рабочих и специалистов, а также к осуществлению подготовки кадров на предприятиях, в организациях. Педагогическое образование ориентировано на подготовку специалистов для дошкольных и общеобразовательных учреждений;

- для профессионально-педагогической подготовки характерны педагогико-проектировочная деятельность с учетом требований заказчиков рабочей силы, специфики и перспектив развития предприятий региона, реализация собственных образовательных программ, в то время как для педагогического – педагогическая деятельность с ограниченным варьированием содержания и методики обучения предмету;

- профессионально-педагогическая подготовка ориентирована на обучение группе рабочих профессий (профессий служащих) или на овладение рядом профессионально-квалификационных уровней, а педагогическая подготовка направлена на освоение одного или нескольких общеобразовательных предметов;

- профессионально-педагогическая подготовка предполагает глубокую интеграцию дисциплин психолого-педагогического и специального (отраслевого) модулей, а педагогическая имеет предметно-педагогическую направленность, проявляющуюся в частных методиках и педагогических практиках;

- особенностью методической подготовки педагогов профессионального обучения является освоение проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих (служащих) по целому спектру

профессий и овладение универсальной рабочей профессией (профессией служащего), а особенностью методической подготовки педагогов-предметников – изучение частных методик обучения одному-двум предметам;

- в отличие от специалистов определенной отрасли экономики (например, строителей, агрономов и т. д.) педагоги профессионального обучения не только имеют профессиональные навыки по рабочим профессиям (профессиям служащих), но и могут научить им будущих работников.

Профессионально-педагогическое и педагогическое образование имеют принципиальные различия, базирующиеся на качественных показателях:

- учитель готовится к осуществлению преимущественно теоретической подготовки, педагог профессионального обучения – практической. В связи с этим освоение педагогической профессии базируется на теоретико-методологических подходах, в подготовке педагогов профессионального обучения приоритетным является деятельностный подход;

- в основе педагогического образования лежат изучение и передача чужого опыта, а базой профессионально-педагогического образования является преломление чужого опыта через призму личностно-профессиональной компетенции, и только потом происходит передача его обучающимся.

Таким образом, профессии учителя и педагога профессионального обучения качественно различны, они имеют единую структуру подготовки, но принципиально разное содержание.

Помимо системы профессионально-педагогического образования существуют эклектические схемы подготовки кадров для профессионального обучения (ПО) и среднего профессионального образования. Они сохраняют черты простой аддитивности: либо высшее отраслевое (инженерное, техническое, экономическое и др.) образование с дополнительной психолого-педагогической подготовкой, либо педагогическое образование, дополненное специальной (отраслевой) подготовкой. Любая из этих комбинаций не позволяет оптимально сформировать органичное сочетание качеств педагога профессиональной школы и рабочего высокой квалификации, осуществить интеграцию психолого-педагогической и специальной (отраслевой) технологической подготовки, однако полностью отказываться от таких форм подготовки пока не следует.

Как уже отмечалось, исторически термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование» и отражает развитие данного вида подготовки. В педагогической практике существуют два подхода, обосновывающих развитие профессионально-педагогического образования: модельный и этапный.

В работах Н. Е. Эргановой выделены концептуальные теоретические модели специалиста [80], которые лежали в основе отбора и построения содержания подготовки будущих педагогов профессионального обучения (табл. 2).

Таблица 2

Концепции профессионально-педагогического образования

Концепция	Авторы	Характеристика модели
Специалист «инженер-педагог»	А. В. Белькевич, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев, Б. А. Соколов	Инженер-педагог – «моноспециалист», выполняющий два равно актуальных для решения задач образовательного процесса в профессиональной школе вида деятельности: инженерную и педагогическую
Интегративная профессионально-педагогическая деятельность	В. С. Безрукова, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, Н. К. Чапаев	Наряду с традиционными видами педагогической деятельности производственно-технологическая деятельность выступает ведущим фактором расширения поля профессиональной деятельности будущего педагога. Реализация концепции позволила выпускникам выполнять функции педагога теоретического обучения и мастера производственного обучения
Компетентный специалист	Г. М. Романцев, П. Ф. Кубрушко, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк	Разработана компетентностная модель специалиста на базе методов экспертных оценок, определены общекультурные и профессиональные компетенции, компетентностное содержание образовательных программ бакалавриата и магистратуры, условия их реализации
Современная профессионально-педагогическая подготовка	Г. М. Романцев, Н. Е. Эрганова, Э. Ф. Зеер, В. А. Федоров, Н. В. Ронжина и др.	Осуществлен научно обоснованный отбор содержания подготовки профессионально-педагогических кадров с учетом требований образовательных и профессиональных стандартов, определены проектировочные методы развития профессионально-педагогических компетенций, диагностические средства контроля уровня учебных достижений

В настоящее время в ряде работ рассматривается поэтапный процесс становления профессионально-педагогического образования (табл. 3) [90]. В частности, Л. З. Тенчуриной обобщен материал по истории профессионально-педагогического образования с 1920 по 1991 г. [64]. Периодизация развития ППО до настоящего времени подробно рассмотрена в работах В. А. Федорова, Н. В. Третьяковой [88].

Таблица 3

Становление профессионально-педагогического образования в России

Но- мер этапа	Период	Характеристика этапа	Характеристика системы подготовки педагогов профессионального обучения
1	2	3	4
I	1860– 1920 гг.	Индустриально-педагогическая подготовка на рабочем месте	Дополнительная подготовка и переподготовка (одно- и двухгодичная) специалистов с высшим образованием Специальное учебное заведение, реализующее программу специальной (отраслевой) и психолого-педагогической подготовки Недостаточный объем педагогической подготовки (мнение экспертов) Подготовка около 300 специалистов Прекращение дальнейшего развития системы в связи с событиями, начавшимися в России в 1914 г.
II	1920– 1930 гг.	Специализированная педагогическая подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения в высших и средних учебных заведениях	Открытие высших технолого-педагогических учебных заведений, педагогических отделений в вузах и техникумах, курсов переподготовки преподавателей и инженеров Открытие индустриально-педагогического техникума и агропедагогического института (1922) Недостаточность срока обучения в вузах (3 года в технических и 2,5 года в сельскохозяйственных) для обеспечения необходимого качества специального и педагогического образования выпускаемых специалистов

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
			<p>Недостаточность масштабов подготовки для удовлетворения потребностей развивающейся системы подготовки рабочих кадров</p> <p>Дефицит квалифицированных научно-педагогических кадров и научного обеспечения профессионально-педагогического образования</p>
III	1930–1943 гг.	Разрушение складывающейся государственной системы профессионально-педагогического образования	<p>Закрытие всех вузов системы ППО (1937)</p> <p>Противоборство сторонников и противников ППО</p> <p>Сосредоточение подготовки на краткосрочных формах обучения (от нескольких дней до 6 месяцев)</p> <p>Широкое распространение мнения о том, что преподавателями можно работать без специальной педагогической подготовки</p>
IV	1943–1958 гг.	Специализированная педагогическая подготовка мастеров производственного обучения и преподавателей специальных и общетехнических дисциплин	<p>Открытие индустриально-педагогических техникумов (к 1945 г. открыто 16 техникумов, осуществляющих подготовку по 22 специальностям)</p> <p>Открытие педагогических отделений при отраслевых институтах</p> <p>Создание структур повышения квалификации работников учебных заведений системы профессионального образования</p> <p>Частичное восстановление структуры системы ППО</p> <p>Обострение потребности в педагогах профессионального обучения (в системе подготовки рабочих у 82 % мастеров производственного обучения и 50 % старших мастеров нет среднего профессионального образования, а высшее образование (техническое или педагогическое) имеют 3,5–6,9 % мастеров, 17,9–20,8 % старших мастеров)</p>
V	1958–1992 гг.	Создание организационно-педагогической основы	Открытие новых факультетов в педагогических и отраслевых институтах (к 1962 г. в 123 вузах)

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
		подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием	<p>Создание индустриально-педагогических и общетехнических факультетов в педвузах</p> <p>Открытие Всесоюзного института повышения квалификации инженерно-педагогических кадров и его филиалов</p> <p>Открытие Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ) (1979)</p> <p>Создание Учебно-методического объединения высших учебных заведений по инженерно-педагогическим специальностям на базе Свердловского инженерно-педагогического института (1987)</p> <p>Рост масштаба НПО (организованы средние профессиональные технические училища, осуществляющие общеобразовательную и профессиональную подготовку; происходят изменения в технике и технологиях производства, в содержании труда рабочих), опережающий темпы развития системы ППО</p> <p>Расширение системы ППО, вызванное изменениями в части теоретического и производственного обучения в системе НПО, обусловленными реформой системы образования и реализацией программы «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»</p> <p>Недостаточность научной поддержки системы ППО (поэтому подготовка осуществляется по схеме «инженер + педагог» или педагогическая подготовка идет параллельно с инженерной без их интеграции (кроме СИПИ))</p> <p>Отсутствие у инженерно-педагогических факультетов отраслевых вузов нужного педагогического потенциала, а у педвузов – потенциала, способного обеспечить высокий уровень специальной и технической подготовки, вследствие чего невозможность осуществлять качественную подготовку по рабочим профессиям</p>

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
VI	1992–2012 гг.	Трансформация инженерно-педагогического образования в профессионально-педагогическое	<p>Реализация принятых на государственном уровне решений о развитии подготовки педагогов профессионального обучения</p> <p>Обогащение организационно-педагогических основ ППО с появлением Уральского государственного профессионально-педагогического университета (УГППУ) и созданием на его базе Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию</p> <p>Открытие новой научной специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования</p> <p>Открытие в УГППУ аспирантуры, докторантуры и совета по защите докторских диссертаций по педагогическим специальностям с целью активизации научных исследований по проблемам ППО</p> <p>Выделение специальности «Профессиональное обучение» (с 2000 г. – «Профессиональное обучение (по отраслям)») для подготовки профессионально-педагогических работников с высшим образованием</p> <p>Экспериментальная организация подготовки по многоуровневой системе «бакалавр – дипломированный специалист – магистр»</p> <p>Внесение в государственные образовательные стандарты первого поколения (1996) новых квалификаций: агроном-педагог, модельер-педагог, дизайнер-педагог и др., присваиваемых до 2000 г.</p> <p>Для лиц, получивших высшее ППО, утверждение обобщенного наименования квалификации «педагог профессионального обучения», которое однозначно определяет сферу деятельности специалиста и является интегрированным и целостным (2000)</p> <p>Управление НПО на уровне регионов</p>

1	2	3	4
VII	2012 г. – настоящее время	Компетентностно-ориентированная многоуровневая подготовка бакалавров и магистров профессионально-педагогического образования	<p>Принятие Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»</p> <p>Утверждение ФГОСов высшего и среднего ППО</p> <p>Реализация многоуровневого ППО в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура»</p> <p>Упразднение системы НПО, преобразование ее в начальный уровень подготовки специалиста в системе СПО</p> <p>Управление СПО на уровне регионов, выделение в системе СПО уровня подготовки по рабочим профессиям</p> <p>Утверждение профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и актуализация вследствие этого проблемы приведения квалификации действующих и будущих педагогов профессионального обучения системы профессионального образования в соответствие с требованиями профессионального стандарта</p>

Условия развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени определялись общественно-политическими и социально-экономическими процессами, происходившими в обществе. В результате появления рынка труда и рынка рабочей силы главными условиями обеспечения приемлемого уровня жизни человека стали его профессиональная квалификация, профессиональная мобильность в выбранной области деятельности. Это выдвинуло перед системой профессионально-педагогического образования новые задачи: формирование профессиональной мобильности выпускников путем расширения области их общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; привлечение для обучения способных к профессионально-

педагогической деятельности отраслевых специалистов, по разным причинам меняющих профессию; переподготовка и повышение квалификации незанятого населения.

Динамичное развитие информационных технологий также внесло свои коррективы в систему профессионально-педагогического образования: возникли новые профессии (операторы и разработчики баз данных, персонал для обслуживания и ремонта вычислительной техники, инженеры знаний и т. д.); информатизация изменила и расширила профессиональные функции в традиционных профессиях; автоматизация профессиональных функций на основе информационных технологий повлекла за собой исчезновение некоторых традиционных профессий.

Развитие производственной сферы и сферы услуг определило потребность в педагогах профессионального обучения для подготовки работников малых предприятий, в том числе нетехнического профиля, и рабочих высокой квалификации всех специальностей.

Профессионально-педагогическое образование на институциональном и содержательном уровнях испытывает на себе происходящие в обществе изменения. Поэтому в современных условиях для определения направлений усовершенствования его организационно-педагогических основ (интегрированная подготовка в группе педагогических направлений, профилизация в отраслевых направлениях подготовки, дополнительная психолого-педагогическая подготовка) целесообразно принимать во внимание присущие ему особенности, закономерности и противоречия развития.

2.2. Методологические подходы к организации подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях

В научных кругах активно обсуждаются организационно-педагогические условия подготовки педагогов профессионального обучения (Е. М. Дорожкин, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, В. А. Федоров др.).

Основные идеи, лежащие в основе построения содержания подготовки по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», представлены в табл. 4.

Дальнейшее развитие системы профессионально-педагогического образования видится в укреплении позиций базового и дополнительного профессионально-педагогического образования на основе нового на-

учного знания и достижений в практике, а также в создании в образовательных организациях групп экспертов из ключевых фигур, обладающих опытом работы по взаимодействию с работодателями, отбору содержания подготовки педагогов профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, применению современных образовательных технологий [90].

Таблица 4

Основы построения содержания
профессионально-педагогического образования

Ведущая идея	Автор	Период	Основные положения
1	2	3	4
Соединение педагогической подготовки с подготовкой производственника	Н. М. Барбашов, А. Я. Вышинский, С. Е. Гайсинович, Д. Н. Евреинов, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, Ф. Ф. Королев, А. А. Красновский, С. Я. Купидонов, М. М. Рубинштейн, П. Н. Шимбирев и др.	1927–1934 гг.	Главное квалификационное требование к преподавателю профессиональной школы – наличие высшего образования Принципиальный момент – интеграция педагогической и специальной составляющих обучения. Владение одной универсальной рабочей профессией наряду с технологической, педагогической и методической подготовкой Подготовка педагога профессионального обучения, способного выполнять совмещенные функции преподавателя теоретических специальных дисциплин и инструктора (мастера) производственного обучения Необходимость обязательного систематического повышения как инженерной (производственной), так и педагогической квалификации преподавателя специальных дисциплин

Продолжение табл. 4

1	2	3	4
			<p>Введение системы контрактов профессиональных учебных заведений со студентами – будущими преподавателями специальных и общетехнических дисциплин Создание в сети НПО и СПО базы педагогической практики</p>
<p>Уровневая концептуальная организационно-педагогическая модель</p>	<p>Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Л. З. Тенчурина, Е. В. Ткаченко и др.</p>	<p>1994–2012 гг.</p>	<p>Характеристика системы подготовки педагогов профессионального обучения и обеспеченности ими учебных заведений систем НПО и СПО Структурно-содержательное совершенствование высшего ППО Описание требований к учебно-воспитательному процессу подготовки профессионально-педагогического персонала, кадровому обеспечению системы ППО, организации ее работы и управления ею Целостная трехуровневая концептуальная организационно-педагогическая модель ППО, в основе которой лежит постулат об обязательности развития системы подготовки педагогов профессионального обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1-й уровень – идеи развития ППО; • 2-й уровень – развитие и конкретизация идей соответствующими принципами развития ППО; • 3-й уровень – условия реализации данных принципов в практике ППО

1	2	3	4
<p>Организационно-педагогическая модель, динамично изменяющаяся под воздействием социально-экономических и социально-педагогических условий</p>	<p>Н. И. Зырянова, Е. М. Дорожкин, Н. В. Ронжина и др.</p>	<p>2013 г. – настоящее время</p>	<p>Обновление круга образовательных организаций ППО (изменения в системах ВО и СПО) Утверждение ФГОСов, профессиональных стандартов и необходимость сопряжения профессиональных стандартов с ФГОСами Реализация уровневых образовательных программ разной направленности: СПО – бакалавриат – магистратура – аспирантура Постоянное обновление управления и заказчиков (профессиональное обучение, организации СПО, корпоративные учебные заведения, образовательные центры и т. д.) с учетом возрастающих потребностей как личности, так и экономики, государства и общества</p>

Еще одним важным аспектом организации подготовки педагогов профессионального обучения является выбор направленности (профиля) основных образовательных программ (ООП).

Проведенный историко-педагогический анализ показал, что в Классификаторе специальностей высшего профессионального образования профессионально-педагогическому образованию соответствует только одна специальность (ныне направление подготовки) – «Профессиональное обучение (по отраслям)». В ее рамках формируются различные специализации (ныне направленности (профили)).

Среднее и высшее профессионально-педагогическое образование регламентируются государственными образовательными стандартами (ныне федеральными государственными образовательными стандартами). В них приведены требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника. Выпускник, освоивший основную обра-

зовательную программу по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», должен получить широкую, разностороннюю и в то же время углубленную подготовку, позволяющую ему самостоятельно осуществлять обучение рабочей профессии (профессии служащего), которой он владеет. Он знает сложности рабочей профессии (профессии служащего), ее теоретические основы, владеет практикой формирования профессиональных компетенций на основе учета закономерностей профессиональной педагогики и психологии, использования современного оборудования, информационных технологий [30, с. 16]. Выпускник на высоком уровне способен выполнять учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, организационно-технологическую, проектировочную, учебно-воспитательную деятельность.

Главной особенностью специальности (направления подготовки) «Профессиональное обучение (по отраслям)» является отличие специализаций по содержанию подготовки, что обусловлено структурой начального и среднего профессионального образования, где можно выделить множество направлений (строительное, техническое, экономическое и т. д.). Естественно, в подготовке педагога профессионального обучения, который преподает дисциплины специализации, должно отражаться выделенное профессиональное многообразие. Отсюда сложная структура специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» (рис. 3) [37].



Рис. 3. Структура специальности
«Профессиональное обучение (по отраслям)»

По данным за 2001 г. специальность высшего профессионально-педагогического образования (ВПО) «Профессиональное обучение» содержала более 50 специализаций. Перечень специализаций был открытым и постоянно наращивался, отражая существующую профессионально-квалификационную структуру НПО и СПО. Преимущественно это были специализации технической направленности.

Переход к рыночным экономическим отношениям, реструктуризация экономики и острая потребность в квалифицированных кадрах обусловили необходимость подготовки в системе НПО работников нетехнического профиля в целом и экономического в частности. В федеральном и региональном перечнях профессий начального профессионального образования появились такие должности служащих, как бухгалтер, кассир, счетовод, агент банка, коммерсант и др. Этим была продиктована необходимость открытия в декабре 1996 г. в рамках специальности 030500 Профессиональное обучение специализаций экономического профиля [54, 60].

Начиная с 2000 г. в научно-педагогической литературе появляется понятие «образовательная отрасль», которое используется исключительно применительно к специальности 030500 Профессиональное обучение (по отраслям). Введенный Минвузом РФ в ГОС–2000 статус образовательной отрасли – это своего рода компромисс, позволяющий временно снять противоречие между ее объективной характеристикой, отвечающей всем требованиям специальности, с одной стороны, и проводимой в стране политикой сокращения перечня специальностей – с другой.

Понятие «образовательная отрасль» относительно новое, его пока еще трудно найти в академических словарях. По мнению В. А. Федотова, «образовательная отрасль – это относительно обособленный вид профессионально-педагогического образования, направленный на формирование педагогов профессионального обучения, способных осуществлять подготовку специалистов в системах начального и среднего профессионального образования для различных отраслей (сфер, областей) хозяйственной деятельности по различным профессиям (специальностям), и в силу этого органически объединяющий в себе в качестве инвариантного компонента общеобразовательную (циклы гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественнонаучных дисциплин учебного плана) и психолого-педагогическую (цикл общепрофессиональных дисциплин учебного плана) подготовку, с одной стороны, с отраслевой (цикл дисциплин отраслевой подготовки учебного плана) подготовкой, специфической для каждой образовательной отрасли специальности 030500 Профессиональное обучение (по отраслям), с другой стороны» [75, с. 26].

В данном исследовании мы разделяем мнение В. Н. Люсева о том, что «образовательная отрасль – относительно обособленное направление подготовки педагога профессионального обучения, имеющее большую часть признаков педагогической специальности и отражающее предметно-профессиональное содержание его деятельности» [37, с. 11]. Согласно этому определению, категория «образовательная отрасль» отвечает на вопрос, чему может учить данный педагог профессионального обучения.

Можно выделить черты сходства категорий «образовательная отрасль» и «специальность»:

1. Каждая образовательная отрасль имеет свой государственный образовательный стандарт. По стандарту 2-го поколения (2000) высшее профессионально-педагогическое образование представлено специальностью «Профессиональное обучение (по отраслям)». Образовательные отрасли специальности сформированы с учетом наиболее массовых профессий НПО и специализаций ВППО. В этот период формируется 20 образовательных отраслей:

- 030500.01 Профессиональное обучение (агроинженерия);
- 030500.02 Профессиональное обучение (агрономия);
- 030500.03 Профессиональное обучение (добыча и обогащение полезных ископаемых);
- 030500.04 Профессиональное обучение (дизайн);
- 030500.05 Профессиональное обучение (зоотехния);
- 030500.06 Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии);
- 030500.07 Профессиональное обучение (материаловедение и обработка материалов);
- 030500.08 Профессиональное обучение (машиностроение и технологическое оборудование);
- 030500.09 Профессиональное обучение (металлургические производства);
- 030500.10 Профессиональное обучение (охрана окружающей среды и природопользование);
- 030500.11 Профессиональное обучение (переработка лесных ресурсов и деревообрабатывающие производства);
- 030500.12 Профессиональное обучение (производство продовольственных продуктов и общественное питание);

- 030500.13 Профессиональное обучение (производство товаров широкого потребления);
- 030500.14 Профессиональное обучение (строительство, монтажные и ремонтно-строительные технологии);
- 030500.15 Профессиональное обучение (автомобили и автомобильное хозяйство);
- 030500.16 Профессиональное обучение (химические производства);
- 030500.17 Профессиональное обучение (электроника, радиотехника и связь);
- 030500.18 Профессиональное обучение (экономика и управление);
- 030500.19 Профессиональное обучение (электроэнергетика, электротехника и электротехнологии);
- 030500.20 Профессиональное обучение (полиграфия).

2. Содержание подготовки специалиста по одной образовательной отрасли более чем на 50 % отличается от содержания подготовки по другой. Как видно из табл. 5, отраслевая составляющая складывается из дисциплин отраслевой подготовки – 44 % (3870 ч) и части общепрофессиональных дисциплин – около 8 % (700 ч).

3. Образовательная отрасль имеет несколько специализаций. В каждой из 20 образовательных отраслей выделяется от 1 до 16 специализаций. Количество специализаций обусловлено перечнем профессий начального профессионального образования. Чем больше профессий в отрасли, тем большее количество специализаций возможно выделить при подготовке педагогов профессионального обучения для нее.

Таблица 5

Требования к обязательному минимуму содержания основной программы подготовки педагога профессионального обучения

Индекс	Наименование цикла дисциплин	Количество часов	Доля в структуре программы, %
ГСЭ	Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1600	18
ЕН	Общие математические и естественно-научные дисциплины	1460	17
ОПД	Общепрофессиональные дисциплины	1440	16
ОД	Дисциплины отраслевой подготовки	3870	44
ФТД	Факультативы	450	5

Начиная с 2000 г. в научно-исследовательской и публицистической литературе появляется понятие «профиль». В академических словарях оно трактуется следующим образом: профиль – совокупность основных, типичных черт, характеризующих профессию, специальность, хозяйство.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (п. 25 ст. 2) дается следующее обоснование: направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы [46].

Данная категория активно используется в профессионально-педагогическом обороте: профиль – направленность основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности. Наименование профиля развивает (уточняет) наименование направления подготовки, в рамках которого он реализуется, и не совпадает с наименованиями других направлений подготовки и специальностей высшего образования.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 781 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) “бакалавр”)» (в редакции приказа Минобрнауки РФ от 31 мая 2011 г. № 1975) в рамках данного направления подготовки реализовывались 18 профилей:

1. Сельское хозяйство.
2. Metallургия.
3. Машиностроение и металлообработка.
4. Энергетика.
5. Электроника, радиотехника, связь.
6. Строительство.
7. Транспорт.
8. Добыча и переработка полезных ископаемых.
9. 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.

Департамент профессионального образования разъясняет, что решением Коллегии Минобрнауки России от 25 января 2011 г. (протокол № ПК-2вн) вузам дано право самостоятельно устанавливать профили основных образовательных программ бакалавриата и специализации ООП подготовки специалистов, если в структуре соответствующих ФГОС ВПО профили (специализации) не определены [45].

Определение в учебном заведении направленности (профиля) образования позволяет ему в ходе образовательного процесса учитывать индивидуальные образовательные потребности, интересы и склонности обучающихся, требования работодателей и профессиональных стандартов.

Освоение дисциплин профиля обеспечивает более глубокое изучение обучающимися особенностей соответствующего вида или объекта профессиональной деятельности, формирование соответствующих дополнительных компетенций и получение углубленных профессиональных знаний, умений и навыков.

Анализ практики реализации основных профессиональных образовательных программ показал, что существуют профили подготовки двух типов: основные (majors) и дополнительные (minors). Для получения диплома бакалавра каждый студент обязан выбрать основной профиль подготовки и выполнить его требования, включая защиту выпускной квалификационной работы бакалавра. В дополнение к основному профилю подготовки студент имеет право выбрать дополнительный профиль подготовки, но это не является обязательным. Выбор профиля подготовки (модерация) осуществляется студентом по завершении, как правило, двух лет обучения.

Для направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) дополнительный профиль является обязательным, и выбор его осуществляется обучающимся в соответствии с отраслевой направленностью (или рабочей профессией (профессией служащего)).

Спецификой образовательных программ направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) является формирование у выпускника необходимых компетенций для выполнения производственно-технологических и других трудовых функций в рамках рабочей профессии (профессии служащего) в соответствии с отраслевой составляющей (направленностью / профилем подготовки) и требованиями сопряженного профессионального стандарта. В связи с этим в основной профессиональной образовательной программе указывается дополнительный тип задач, отражаемый в дополнительном профиле. Таким образом, основной профиль задает образовательную отрасль подготовки, а дополнительный – ту рабочую профессию (профессию служащего), которую будет осваивать студент в процессе обучения в вузе.

Наиболее востребованные профили направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) представлены на рис. 4.

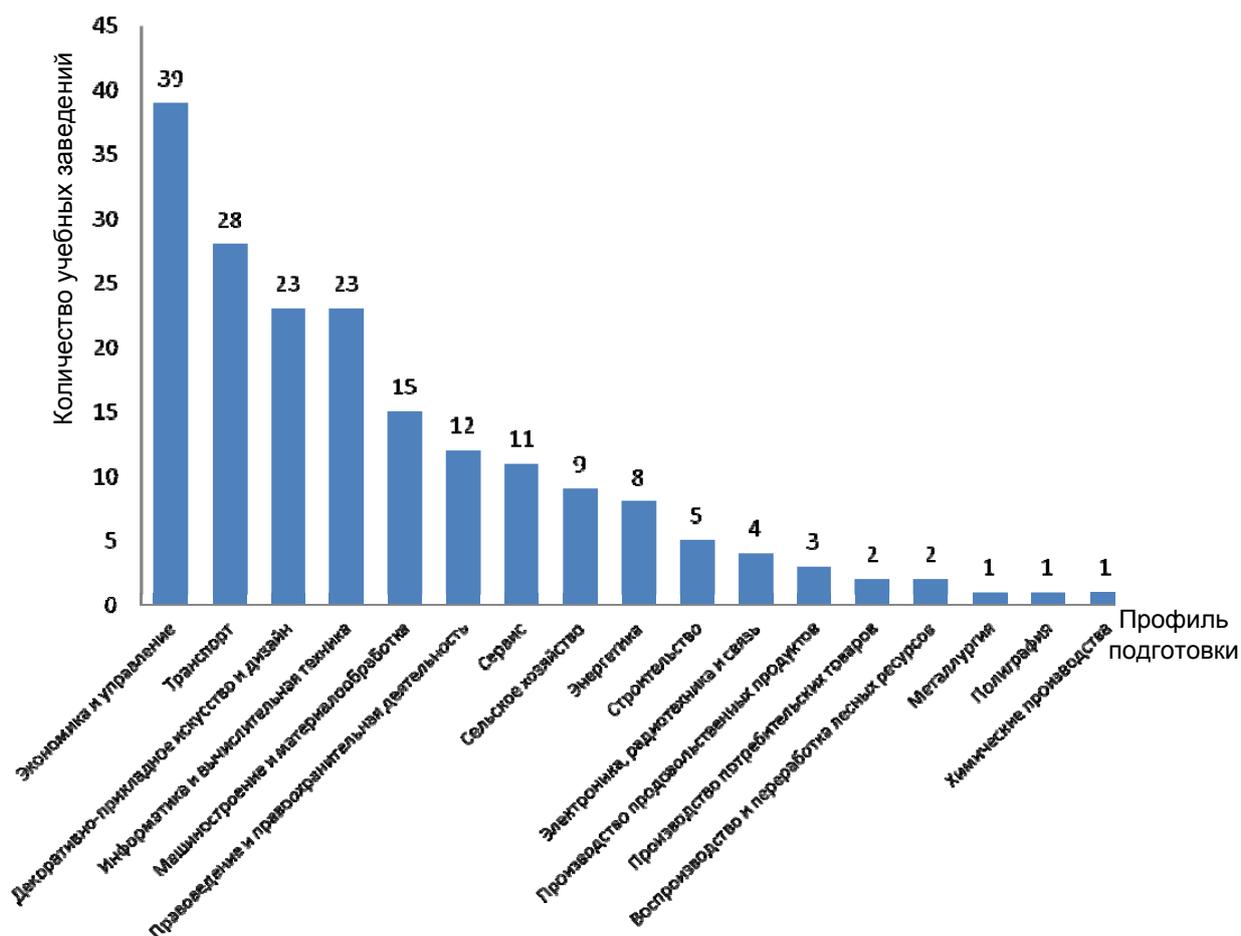


Рис. 4. Реализуемые профили направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Доминирует профиль «Экономика и управление». Он позволяет готовить разносторонних специалистов, обладающих широкими знаниями в области бухгалтерского учета, экономики, менеджмента, маркетинга. Это дает выпускникам возможность преподавать любые дисциплины для подготовки специалистов по экономическим и управленческим профессиям (можно выделить 7 специальностей среднего звена и 20 должностей служащих экономической направленности), а также широкий спектр экономических и управленческих дисциплин для подготовки специалистов по программам профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования неэкономической направленности.

Несколько по-иному определяются содержание дисциплин профиля «Информатика и вычислительная техника». В перечне профессий профессионального обучения имеются всего две профессии: «оператор электронно-вычислительных машин» и «наладчик технологического оборудования», но они относятся к разряду профессий, общих для всех отраслей экономики. В каждой отрасли к специалисту по информатике и вычислительной технике могут предъявляться специфические требования, предполагающие знание определенных компьютерных программ, применяемых только в данной профессиональной области. Кроме того, он должен обладать очень широким спектром знаний, что обусловлено разнообразием используемых компьютерных технологий. В одних случаях специалист по информатике и вычислительной технике может быть только компьютерным пользователем, в других он должен разбираться в устройстве компьютера, уметь настраивать и устанавливать программы. В связи с этим профиль «Информатика и вычислительная техника» дает фундаментальные знания как в области программирования, так и в области устройства компьютера.

Аналогичный подход можно использовать при формировании содержания подготовки по профилям «Транспорт», «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Сервис», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн».

Снижение потребностей в подготовке по профилям «Энергетика», «Металлургия», «Машиностроение и металлообработка», утвер-

ждение профессиональных стандартов, изменение требований к качеству подготовки специалистов среднего звена, введение модульного принципа проектирования образовательных программ привели к поиску новых подходов к формированию профилей направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». В частности, в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) реализуется образовательный проект по профилю «Промышленный инжиниринг».

В академическом понимании инжиниринг – это творческое применение научных методов и принципов к проектированию и разработке зданий (сооружений), машин, аппаратов, производственных процессов и методов их использования отдельно или в комбинации; к строительству и эксплуатации, прогнозам функционирования оборудования в специфических условиях эксплуатации при учете его назначения, экономичности использования и безопасности для жизни и имущества.

В современной практике инжиниринг (англ. *engineering*, от лат. *ingenium* – изобретательность, выдумка, знания) – одна из форм связей в сфере науки и техники, основное направление которой – предоставление услуг по доведению научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок до стадии производства.

Инжиниринг – это комплексный подход при реализации проектов технического перевооружения предприятий, проведение эффективной модернизации производства (минимизация затрат времени, денег, материалов, энергии и прочих ресурсов).

В образовании инжиниринг – это процесс интеллектуальной деятельности, задачами которого являются проектирование, создание, поддержка, переработка концепции, модели, продукта, процесса, системы или технологии для решения конкретных технических задач. Конечный результат – реализованный, надежный, экономически успешный продукт [36].

Основные цели подготовки по профилю «Промышленный инжиниринг» в условиях образовательного процесса:

- изучить успешный опыт, полученный в ходе выполнения целого ряда инженерных проектов;

- сформировать готовность использовать при расчете инженерных проектов специализированное программное обеспечение;
- сформировать способность проводить объективный анализ оборудования и технологии при запуске инженерных проектов;
- сформировать готовность использовать при разработке инженерных проектов имитационное, математическое и 3D-моделирование процесса модернизации.

Также значимы при подготовке педагога профессионального обучения по профилю «Промышленный инжиниринг» вопросы экономики и управления бизнес-процессами, использования современных систем информационных технологий, постановки системы менеджмента.

Несмотря на сложившийся опыт формирования направленности (профиля) основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения, этот вопрос остается дискуссионным. Каждая образовательная организация предлагает свой подход к формированию направленности (профиля) образовательных программ, однако есть критерии формирования содержания подготовки педагогов профессионального обучения, которые следует учитывать.

Подготовку по профилю нельзя рассматривать в отрыве от психолого-педагогической и производственно-технологической (по рабочей профессии) подготовки. Это целостный комплекс, направленный на обучение конкурентоспособного педагога профессионального обучения.

В связи с этим в содержании подготовки необходимо предусматривать направленность учебного процесса на формирование готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности, а следовательно, важно раскрывать и обеспечивать взаимосвязь и взаимодействие законов педагогики и законов производства. При этом, по мнению Э. Ф. Зеера, предметными знаниями становятся профессиональные (отраслевые) знания как носители законов развивающегося производства, а педагогические знания являются методологическими, обеспечивающими применение производственной подготовки специалиста к практической деятельности [18].

Возможные направления совершенствования содержания подготовки педагогов профессионального обучения представлены на рис. 5.

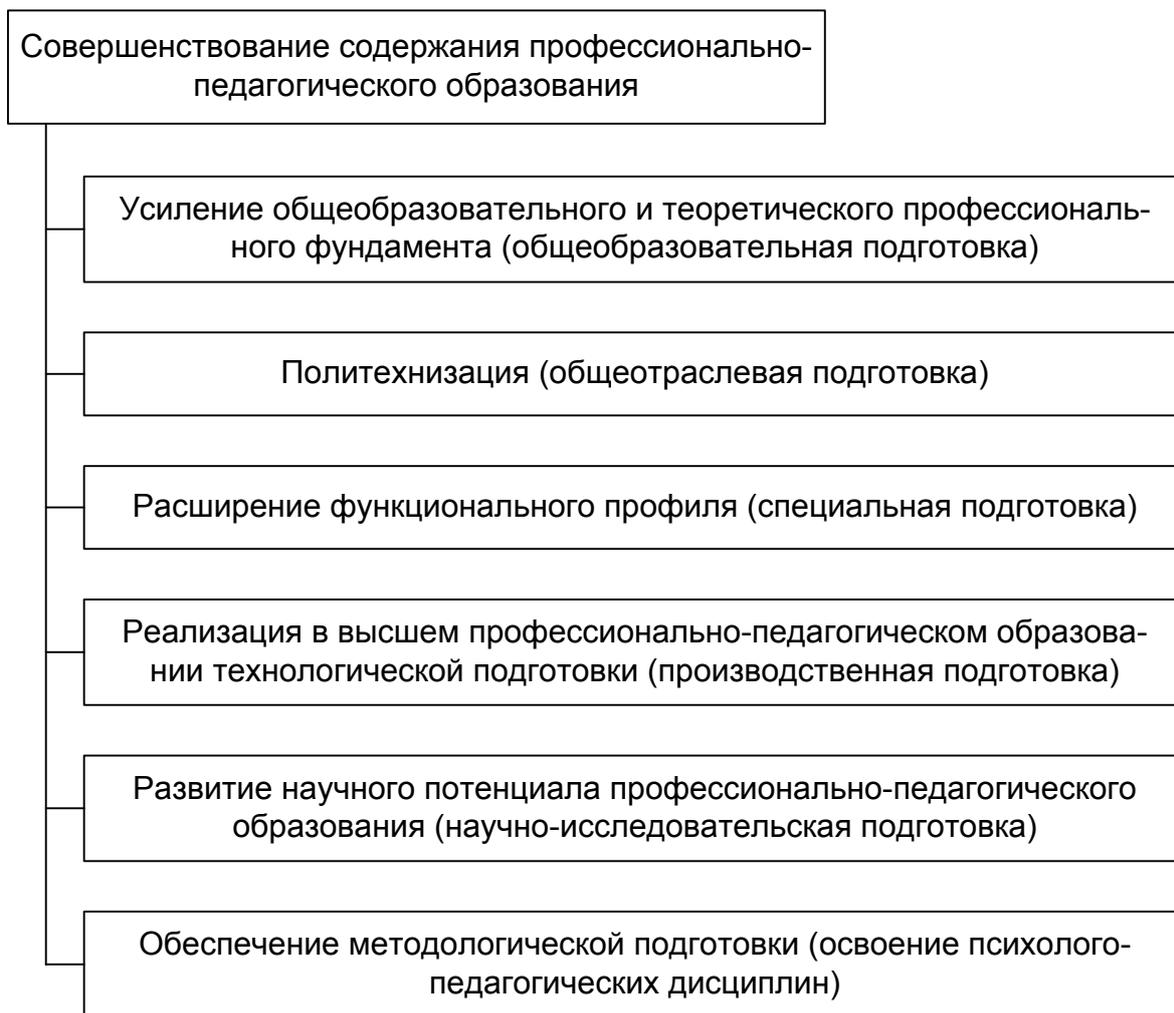


Рис. 5. Направления совершенствования содержания профессионально-педагогического образования в современных условиях

Усиление общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента. Это важно для приобретения педагогом профессионального обучения достаточно мощной теоретической базы знаний, необходимой для быстрого освоения новых видов профессиональной деятельности в пределах отрасли профессионального образования. Подобная подготовка обеспечивает широту общего и профессионального кругозора, способность оперативно реагировать и ориентироваться в изменяющихся экономических, технологических и организационных ситуациях, быстро осваивать новое содержание, формы и способы труда.

Политехнизация подготовки. Профессионально-педагогическое образование охватывает широкий спектр профессий, по которым реализуется подготовка в системе профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Поэтому будущему педагогу необходимо обладать мобильными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Политехнизм в подготовке педагогов профессионального обучения, во-первых, способствует их адаптации к постоянно изменяющемуся содержанию обучения в учебных заведениях профессионального образования; во-вторых, инициирует самостоятельное освоение новых технических и специальных дисциплин отрасли, а в случае необходимости и рабочей профессии (профессии служащего).

Расширение функционального профиля. Это условие определяется, с одной стороны, интегративным характером профессии педагога профессионального обучения, с другой – наблюдаемым стремлением к укрупнению профессий и специальностей, по которым ведется подготовка в системе профессионального образования. В настоящее время выпускаемый специалист совмещает функции мастера производственного обучения и преподавателя общеотраслевых и специальных дисциплин во всех видах учебных заведений основного и дополнительного профессионального образования, учителя труда в школе, работника отдела технического обучения и подготовки кадров на предприятии, а также воспитателя и организатора учебно-производственного труда.

Реализация в высшем профессионально-педагогическом образовании технологической подготовки. В современных условиях педагогу профессионального обучения необходимо вести обучение высококвалифицированных рабочих и рабочих широкого профиля. В связи с этим профессионально-педагогическому работнику, осуществляющему производственное обучение, желательно иметь производственно-технологическую подготовку на уровне 3–4-го квалификационного разряда.

Реализация данного условия возможна путем формирования контингента студентов профессионально-педагогического вуза из числа выпускников учебных заведений СПО, уже овладевших рабочей профессией. Более сложный путь связан с организацией такой подготовки в профессионально-педагогическом вузе, что требует значительных временных затрат. Так, для повышения рабочей квалификации на один разряд необходимо в среднем 500–600 ч производственного обучения.

Однако повышение роли интеллектуальных умений в современной профессиональной деятельности рабочего позволяет надеяться на значительное сокращение времени, затрачиваемого студентами, не закончившими техникумы и колледжи, на приобретение в вузе квалификационного разряда. Это объясняется тем, что формирование обобщенных профессионально-политехнических умений студентов происходит не только в процессе производственного обучения, но и на лабораторных занятиях по отраслевым дисциплинам и во время учебной и производственной практик.

Развитие научного потенциала профессионально-педагогического образования. Соблюдение данного условия необходимо для широкого привлечения студентов к научно-исследовательской работе разного уровня, позволяющей формировать у них профессионально важные качества личности: самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т. д.

Методологическая подготовка. Она определяет степень субъективного, личностно-активного, творческого и самостоятельного понимания профессионализма. От соблюдения данного условия зависит формирование умений и навыков целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора стиля собственной профессиональной деятельности, ее реализации, оценки полученных результатов и т. д.

Выполнение рассмотренных условий возможно, если организацию исследуемой подготовки осуществлять на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения дисциплин психолого-педагогической и специальной (отраслевой) подготовки, последовательного и непрерывного освоения профессии педагога профессионального обучения.

В последние годы появились научные работы, обосновывающие некоторые подходы к совершенствованию специальной (отраслевой) подготовки: в областях электротехнических дисциплин (А. В. Гамов); сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении (М. А. Черепанов); машиностроения и технологического оборудования (О. В. Тарасюк, Н. Н. Ульяшина, М. А. Федулова); дизайна (О. Е. Краюхина, Е. А. Кузина, Ю. В. Осколкова, А. В. Степанов, В. П. Фалько, Л. Е. Шмакова, В. В. Щукина); информационных технологий (С. Н. Майорова, В. Н. Пелевин); экономики и управления

(С. А. Влазнева, Н. И. Зырянова, О. Е. Кузовенко, А. А. Пятышкин, В. А. Федотов, Е. Н. Хаматнурова). У всех работ свой предмет исследования, но есть ряд положений, которые их объединяют:

- основу деятельности педагога профессионального обучения составляет проектирование процесса подготовки квалифицированных рабочих для определенной отрасли производственной или непромышленной сферы. Это предполагает необходимость формирования знаний в сфере конкретной деятельности, особенно в области техники и технологии, на определенном квалификационном уровне;

- специальные (отраслевые) дисциплины занимают важное место в подготовке специалиста. По цели и месту в учебном процессе, содержанию, формам и методам обучения они имеют специфические особенности в сравнении с общеобразовательными и общепрофессиональными дисциплинами;

- в процессе изучения специальных (отраслевых) дисциплин у студентов должны формироваться способность ориентироваться в современной профессиональной деятельности, умение решать конкретные задачи, типичные для соответствующей профессиональной деятельности, а также развиваться профессионально значимые личностные качества, которые складываются в процессе освоения следующих видов общепрофессиональных культур: методологической, рефлексивной, системологической, квалификационной, экологической;

- важное место в содержании обучения дисциплинам специальной (отраслевой) подготовки занимают формы и методы. Обязательным компонентом подготовки являются лабораторные и практические работы, что относится к аудиторной нагрузке, но особое значение имеет планирование самостоятельной работы студента. Содержание самостоятельной работы и ее виды, к которым относятся курсовое проектирование, выполнение расчетно-графических работ, рефератов, докладов, планируются с учетом требований к умениям специалиста, формируемым в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-исследовательской деятельности студентов. Обучение специальным (отраслевым) дисциплинам характеризуется широким спектром методов, где имеют место проблемное обучение, использование активных методов обучения, компьютерное обучение, индивидуальный подход, деятельностный подход, личностно ориентированное обучение;

- изучение специальных (отраслевых) дисциплин предполагает формирование системы специальных умений, которыми должен обладать специалист. Умение – этап формирования навыка, характеризующийся появлением способности выполнять какое-либо действие по определенным правилам;

- структура специальных умений педагогов профессионального обучения складывается из общепрофессиональных, профильно-профессиональных и специально-профессиональных умений. К общепрофессиональным мы относим умения, необходимые специалистам любой направленности (профиля) подготовки; к профильно-профессиональным – умения, необходимые педагогам профессионального обучения всех специализаций конкретной образовательной отрасли (ныне профиля подготовки); к специально-профессиональным – умения, необходимые будущим педагогам профессионального обучения, проходящим подготовку по конкретной специализации образовательной отрасли (ныне профиля подготовки).

Содержание подготовки педагогов профессионального обучения должно учитывать современные требования работодателей и рынка труда, профессиональных стандартов. Это обуславливает необходимость рассмотрения вопросов проектирования подготовки педагогов профессионального обучения на новой концептуальной основе с учетом современных требований.

Глава 3. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Теоретико-методологические предпосылки организации подготовки педагогов профессионального обучения

Создание условий для профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения начинается с моделирования будущей профессиональной деятельности в учебном процессе.

Моделирование в педагогике имеет важное значение, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, с помощью которых происходит выделение объектов, отраженных в модели. Целенаправленное применение метода моделирования способствует совершенствованию экспериментальных педагогических исследований.

В процессе моделирования Б. С. Гершунский выделяет ряд этапов [12, с. 24–25]:

- первый этап носит поисковый характер и связан с созданием общего представления о модели определенного объекта или процесса, разработкой исходной модели, которая является наиболее общей и носит гипотетический характер;

- второй этап имеет познавательный характер и представляет собой единство практической деятельности, направленной на работу с моделями;

- третий этап предусматривает теоретический анализ результатов исследования моделей, их включение в более общую систему знаний, разработку путей их практической реализации для решения задач управления, возникающих при использовании соответствующей модели.

По мнению И. Н. Чичкановой, «педагогическая модель – это любая идея организации, осуществления и развития педагогического объекта. К педагогическим моделям относятся концепции развития учебных заведений и ученических объединений, уставы и положения учебных заведений, педагогические теории и т. д.» [79, с. 62].

Модель в образовании рассматривается не просто как система с выделенными в ней элементами в их функциональной взаимосвязи, а как возможность интерпретировать, прогнозировать производительность процесса профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения по группе профессий и специальностей (например, 38.02.00 Экономика и управление) для системы профессионального образования. Структура модели гибкая и динамичная, она меняется, развивается в зависимости от усложнения целей профессиональной подготовки педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Модель профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения состоит из трех основных блоков: научно-методологического, практико-ориентированного и рефлексивно-оценочного (рис. 6).

Для разработки эффективной модели профессиональной подготовки педагогических кадров для систем профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования необходимо определить цели, содержание и технологии обучения на каждой ступени непрерывного образования и выявить противоречия, возникающие при переходе с одной ступени на другую.

Предлагаемая модель соответствует стратегической цели профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения.

Научно-методологический блок содержит социальный заказ и требования, предъявляемые к педагогам профессионального обучения. В нем отражены науки и теории, исследующие феномен профессионально-педагогического образования в целом; раскрыты фундаментальные положения общественных, исторических и естественных наук. Взаимосвязь и взаимообусловленность общенаучных и специальных (отраслевых) дисциплин рассмотрим на примере философского, психологического, культурологического, исторического аспектов подготовки педагога профессионального обучения.

Философский аспект освоения образовательной программы заключается в формировании философского знания о сущности бытия человека в многовекторном поле социума в гуманистическом аспекте.



Рис. 6. Модель профессиональной подготовки кадров для системы профессионального образования

Психологический аспект подготовки по образовательной программе обусловлен рядом положений:

1. Педагогам профессионального обучения требуются знания о психологических аспектах жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на принятие решения о том, что, как и для кого производить. Для адекватной оценки ситуации, складывающейся на рынке в результате как индивидуальных, так и совместных решений участников рыночных сделок, педагог должен уметь различать общее и индивидуальное в психике человека.

2. Психологические аспекты трудовой деятельности свидетельствуют о наличии зависимости личности от социально-экономических и научно-технических условий. Отсюда следует, что воспитание и самоорганизация личности являются основными задачами обучения и овладения знаниями, навыками и умениями.

3. Профессиональная деятельность включает в себя выработку управленческих решений. Психологический аспект принятия управленческих решений зачастую обусловлен наличием личностной ответственности за результаты реализации управленческих решений.

Культурологический аспект освоения образовательной программы направлен на формирование профессиональной культуры. При этом в профессиональную культуру должны быть включены не только производственные отношения, но и вся совокупность общественных отношений, оказывающих воздействие на технологический способ производства, материальное производство, на человека как его главного агента. Таким образом, профессиональная культура – это совокупность материальных и духовных социально выработанных средств деятельности, с помощью которых осуществляется материально-производственная жизнь людей. Следовательно, правомерно говорить о культуре производства, культуре обмена, культуре распределения и культуре потребления. В структуре профессиональной культуры необходимо выделить также главный структурообразующий фактор – трудовую деятельность человека.

Исторический аспект освоения образовательной программы позволяет изучить хозяйственную деятельность человечества в историческом развитии, начиная с первобытного общества и до современного этапа; основные явления и процессы материального производства; деятельность организаций (предприятий); политику передовых стран мира; отдельные закономерности профессиональной жизни, а также ее особенности в ряде стран мира.

Философский, психологический, исторический и культурологический аспекты подготовки по образовательной программе дополняют научно-теоретические знания, необходимые как для рефлексии производственных процессов, так и для освоения педагогической составляющей образования педагогов профессионального обучения, а также их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

С учетом тенденций мирового развития к конкурентоспособным педагогам профессионального обучения предъявляются следующие требования:

- 1) наличие профессиональных знаний, умений и навыков, готовность к осуществлению будущей профессиональной деятельности;
- 2) коммуникативность, толерантность, способность к конструктивному общению;
- 3) готовность к сотрудничеству, развитое творческое мышление, умение самостоятельно принимать решения;
- 4) стремление к профессиональному развитию;
- 5) готовность к реализации педагогической и управленческой функций в соответствующей сфере профессиональной деятельности.

При определении цели профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения следует исходить из представления ее как идеального конечного результата.

Профессиональной подготовкой педагога профессионального обучения предусмотрено формирование обобщенных трудовых функций и трудовых действий, отраженных в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (табл. 6).

Коды обобщенных трудовых функций:

А. Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) и дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации.

В. Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности.

С. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО.

Е. Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями).

Ф. Организационно-методическое обеспечение реализации программ ПО, СПО и ДПП, ориентированных на соответствующий уровень квалификации.

Г. Научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ ПО, СПО и ДПП.

Н. Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации (в частности, организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и (или) ДПП под руководством специалиста более высокой квалификации; профессиональная поддержка ассистентов и преподавателей, контроль качества проводимых ими учебных занятий).

Таблица 6

Рекомендуемая профессиональным стандартом квалификация профессионально-педагогических работников

Базовая группа, должность (профессия)	Уровень квалификации	Код обобщенной трудовой функции	Квалификация
Мастер производственного обучения	6	В, С	Мастер производственного обучения (техник, технолог)
	6	В, С, Е	Бакалавр
Преподаватель образовательной организации СПО, преподаватель образовательной организации ДПО	6	А, С, Е	Бакалавр
Методист	6	Е, F	Бакалавр
Старший методист	7	Е, F, G	Магистр
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	7	Н	Магистр
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	7	Н	Магистр

Примечание. ДПО – дополнительное профессиональное образование.

Анализ содержания основных профессиональных образовательных программ позволил выявить наличие объединяющих элементов, таких как анализ (метод научного исследования путем разложения образовательной программы на составляющие части) и синтез (метод изучения образовательной программы в ее целостности, в единстве и взаимной связи ее частей).

Научно-методологический блок базируется на мотивационно-целевом и аксиологическом компонентах.

Мотивационно-целевой компонент модели включает в себя иерархию целей, главная из которых – обеспечение высокой эффективности подготовки специалистов к профессионально-педагогической деятельности в организациях, осуществляющих профессиональное обучение, профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование, за счет формирования у них специфических способностей, определяемых соответствующими общепрофессиональными, профессиональными и профильно-специализированными компетенциями.

Мотивационно-целевой компонент отражает также личностное отношение к профессиональной деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах. Он предполагает наличие у студентов интереса к определенному виду деятельности; стремления к приобретению общих и специальных (отраслевых) знаний, умений и навыков. Данный компонент представлен внешней мотивацией, обеспечивающей интерес к профессии, и внутренней мотивацией, которая является более значимой для профессиональной деятельности и включает в себя:

- мотивацию по результату, когда студент ориентирован на результаты деятельности;
- мотивацию по процессу, когда студент заинтересован самим процессом деятельности.

Приоритетным в содержании профессионально-педагогической подготовки является *аксиологический компонент*, содержащий в своей основе необходимость приобщения педагога профессионального обучения к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного педагога.

Содержание обучения, обеспечивающее формирование профессиональных и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения, определяет *практико-ориентированный блок*, который включает в себя:

- образовательную деятельность в соответствии с выявленными профильно-специализированными компетенциями и требованиями работодателя, что является практическим выражением компетентностного подхода и позволяет воспринимать процесс обучения целостно, как систему осмысления (анализ) и творческого преобразования действительности (синтез);

- профильное обучение дисциплинам отраслевой группы с учетом специфики профессиональной деятельности, что определяет знания и владение алгоритмами процессов, обеспечивающих выполнение конкретных профессиональных задач, связанных с освоением инвариантной и вариативной частей содержания обучения.

Практико-ориентированный блок состоит из онтологического и технологического компонентов.

Онтологический компонент отражает сущностный фактор учебного процесса, его содержание и характеризует влияние на процесс обучения специфики изучаемых дисциплин: их структуры, логики построения, информационной емкости, причинно-следственных связей с другими дисциплинам.

Онтологический компонент представляет модульное предметное содержание профилирующей профессии (например, для профиля «Экономика и управление» это профессия бухгалтера). Здесь учитывается предметное поле познания, которое характеризуется преобразованием предметно-тематической конструкции содержания обучения в системно-деятельностную в условиях реализации компетентностного подхода при профессиональной подготовке студентов вузов, которая соответствует требованиям ФГОС ВО и профессиональных стандартов.

Технологический компонент базируется на специфике содержания специальной (отраслевой) подготовки педагогов профессионального обучения, психолого-педагогических основах развивающего обучения, учете возрастных и индивидуально-психологических особенностей студентов. Их реализация осуществляется с помощью комплекса средств и методов обучения, воздействующих на мотивационно-эмоциональную сферу обучаемых и стимулирующих их активную познавательную деятельность.

Одним из важнейших компонентов учебного процесса являются методы обучения [68]. В педагогике под методами обучения понимают совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия обучающихся и педагога в процессе обучения.

По источникам передачи и характеру восприятия информации методы подразделяют на словесные, наглядные и практические (Е. Я. Голант, С. И. Перовский).

В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения, методы подразделяют на методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений, навыков (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).

В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся по усвоению содержания образования выделяют такие методы, как объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Предложены классификации, в которых методы преподавания сочетаются с соответствующими методами учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый (М. И. Махмутов).

Все чаще применяются подходы к классификации методов обучения одновременно по источникам знаний и логическим обоснованиям (Н. М. Верзилин), по источникам знаний и уровню самостоятельности обучающихся в учебной деятельности (А. Н. Алексюк, И. Д. Зверев и др.)

В. Ф. Паламарчук и В. И. Паламарчук предложили модель методов обучения, в которой сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности обучающихся, а также логический путь учебного познания.

Классификацию, в которой рассматриваются четыре стороны методов: логико-содержательная, источниковая, процессуальная и организационно-управленческая, предложил С. Г. Шаповаленко.

Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристике их сущности.

В условиях реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения предлагается использовать такие методы обучения, как алгоритмический, эвристический, проблемный, кластерно-модульный, исследовательский.

Алгоритмический метод обучения – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил организации педагогом процесса усвоения новых знаний и способов действий (включая усвоение алгоритмов) путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий.

Применяя алгоритмический метод обучения, преподаватель имеет возможность показать студентам готовые образцы действий, он дает предписания, учит алгоритмам действий, их самостоятельному составлению, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности (самостоятельное ее планирование, коррекция, контроль, разработка алгоритмов). На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями.

Реализуется данный метод в форме заданий, выполняемых по алгоритму, или заданий по поиску нового алгоритма. В основе алгоритмического метода лежит передача алгоритма действия в форме инструктажа о целях, задачах, способах выполнения предстоящего задания (зачем, что и как делать). В зависимости от уровня развития студентов инструктаж может быть кратким, обобщенным или подробным, детальным, может проводиться в вопросно-ответной форме или с применением письменных предписаний, карточек, технических средств обучения.

Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование студентом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Эвристическое обучение для обучающегося – непрерывное открытие нового.

Пробобразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Извлечение скрытых знаний человека может быть не только методом, но и методологией всего образования. В этом случае студенту предлагается выстраивать траекторию своего образования применительно к каждому из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт обучающегося становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе его деятельности. В педагогике эвристическое обучение исследовали В. И. Андреев, А. В. Хуторской.

Под *проблемным методом обучения* (Л. И. Лернер, И. И. Махмутов, М. Н. Скаткин) понимается совокупность действий, приемов, направленных на усвоение знаний через активную мыслительную деятельность, включающую постановку и решение продуктивно-познавательных вопросов и задач, содержащих противоречие. Проблемный метод обучения формирует систему умственных действий, которую студент может применять не только для решения учебно-коммуникативных задач, но и в реальных жизненных ситуациях.

Как показала практика, *кластерно-модульный метод обучения* (Ю. Н. Юров) есть интенсивный способ передачи и восприятия научных и практических знаний посредством разделения учебного содержания на блоки. Сущность модульного обучения состоит в том, что студент частично или полностью самостоятельно работает с предложенной ему модульной учебной программой, включающей в себя целевую программу действия, блок информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Отличительные признаки модульного метода – системность и научность, с помощью которых за сравнительно короткие сроки обучения осваивается большое количество информации об изучаемом объекте, поскольку при наличии огромного количества заданий студент должен провести отбор и регламентировать их так, чтобы процесс обучения был максимально эффективным, а число повторений типовых заданий в целях сокращения временных затрат сведено к минимуму. Наибольшую сложность при использовании предлагаемого метода представляет то, что многие решения при выборе индивидуальной программы студентами принимаются на эмоциональном, а не на рациональном уровне.

Исследовательский метод обучения (Б. Е. Райков, М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий, В. А. ШигOLEV, К. Н. ЯГодовский и др.) предполагает организацию поисково-познавательной деятельности студентов путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Данный метод направлен на развитие у студентов исследовательских умений, аналитических и творческих способностей.

Выделяют две стороны методов: внешнюю и внутреннюю. Внешняя отражает то, каким способом действует педагог, внутренняя – то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода проявляется единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и студента.

Технологический компонент реализуется во взаимодействии студентов и преподавателя, в сотрудничестве, а также в работе студентов с компьютерами, литературой. Важнейшим условием осуществления деятельности служат средства обучения – реальные объекты, их наглядные изображения, эксперименты, учебники, учебно-методические пособия, справочники.

Реализация модели подготовки педагогов профессионального обучения предполагает использование дидактических, информационных, материально-технических средств обучения.

Дидактические средства обучения – это все предметы и орудия деятельности, которыми пользуются преподаватель и студенты для более эффективной реализации задач профессионального образования.

Дидактические средства выполняют следующие функции:

- служат непосредственному познанию студентами определенных фрагментов действительности (познавательная функция);
- являются средством развития познавательных способностей, а также чувств и воли студентов (формирующая функция);
- представляют собой важный источник знаний и умений, приобретаемых студентами, облегчают закрепление проработанного материала, проверку степени овладения знаниями (дидактическая функция).

Существуют различные классификации дидактических средств. В большинстве своем они учитывают характер воздействия этих средств (визуальный, аудиовизуальный).

Визуальные средства включают в себя естественные предметы, различные изделия, машины, устройства, модели, плакаты, схемы

и таблицы черно-белые и цветные, символы и др. У преподавателя есть возможность представлять объекты в увеличенном или уменьшенном виде. Визуальные средства помогают уяснить ход производства, его стадии (технологические карты) и многое другое.

Аудиовизуальные средства позволяют формировать у студентов определенные впечатления и представления. Студентам можно продемонстрировать запись с тематической выставки или красочный фильм. Воздействуя одновременно на два анализатора, зрительный и слуховой, видеофильм поможет закрепить представления об определенных предметах, явлениях, процессах.

Дидактические средства должны использоваться в тесной связи с остальными элементами процесса обучения. Их подбор зависит от поставленных целей, методов учебной работы, возраста обучаемых.

Информационные средства обучения (ИСО) – это электронные средства хранения, обработки и передачи учебной информации с помощью компьютеров, которые в обучении выполняют многие функции преподавания. Они служат источником учебной информации, позволяют управлять познавательной деятельностью студентов по программе, разработанной преподавателем, контролировать результаты обучения, оказывать индивидуальную помощь, содержат указания (гиперссылки) на дополнительную литературу для любознательных, а также помогают развивать творческие способности, познавательный интерес и положительные мотивы учения.

Современная электронная техника предоставляет образовательным организациям следующие виды информационных средств обучения:

- персональный компьютер студента (ПК);
- информационная управляющая система преподавателя (сервер), к которой подключены ПК студентов;
- электронная доска, заменяющая меловую доску в аудитории;
- электронный учебник;
- электронная почта;
- обучающие компьютерные программы;
- чат – переписка студентов с преподавателем и друг с другом; система оперативного общения (для беседы, опроса и т. п.);
- электронные журналы: научные, научно-популярные, методические, кафедральные и т. д.;
- видеоконференции со звуковым и мультимедийным сопровождением;

- файловые архивы для повторения, закрепления и расширения знаний студентов, а также для хранения их личных дел;
- доска объявлений, регистрационные формы;
- навигация по сети Интернет;
- обучающие услуги сети Интернет.

ИСО существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показывать явление в движении, развитии; сообщать учебную информацию определенными кадрами, структурированными в систему; управлять индивидуальным процессом усвоения. Они иначе, нежели печатные пособия, организуют и направляют восприятие студентов, объективируют содержание, выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве, стимулируют познавательный интерес, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное настроение и положительное отношение студентов к работе с ПК, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль результатов обучения.

Учебный процесс на базе ИСО может быть организован как по традиционным принципам аудиторной системы, так и по принципу реализации индивидуальной образовательной траектории студента. Это обусловлено возможностью ПК работать и в аудитории, и в индивидуальном режиме, в том числе удаленно.

Возможности учета индивидуальных особенностей студента – одна из наиболее сильных сторон ИСО. Существенным фактором является также обучение в наиболее благоприятное для восприятия информации время. При традиционной организации обучения этот фактор не учитывается, что отрицательно сказывается на качестве подготовки некоторых студентов. Компьютерные сети работают круглосуточно, поэтому студент имеет возможность включать домашний ПК в наиболее благоприятное для себя время.

ИСО автоматически адаптируется к скорости усвоения информации студентом, ибо он сам регулирует команды управления скоростью подачи учебной информации. Одни студенты осваивают текст быстрее, другие – медленнее. В процессе традиционного обучения преподаватель ориентируется на «среднего» студента, поэтому сильные студенты (без индивидуального подхода) работают вполсилы, а слабые – едва успевают. При использовании ИСО эта проблема исключена построением системы управления.

При компьютерном обучении индивидуализирован процесс формирования навыков и умений. Каждый обучающийся выполняет столько заданий, сколько ему необходимо для формирования навыков заданного качества. Машинный контроль предусматривает также оказание методической помощи, выдачу справок, проведение консультаций. Медлительные студенты выполняют больше заданий, отличники – меньше, но результаты у всех будут в пределах заданных требований.

Информационные средства обучения существенно изменяют функции преподавателя в учебном процессе. Если при применении традиционных средств ведущей функцией преподавателя было информационное обеспечение (объяснение темы, повторение, закрепление материала и т. д.), то при использовании ИСО эти функции выполняет компьютер (ибо учебная информация записана в его памяти либо на диске), а ведущей функцией преподавателя становится управление познавательной деятельностью студентов, включающее планирование, организацию и контроль процесса обучения в составе следующих задач:

- 1) разработка структуры учебного предмета и определение количества и содержания учебных модулей, планируемых к записи на диске;
- 2) наполнение содержанием каждого модуля;
- 3) разработка перечня вопросов и тем для самостоятельной работы, усвоения и закрепления знаний;
- 4) разработка тестов и вопросов для проверки знаний, проведения зачетов и экзаменов;
- 5) разработка перечня и содержания документов для дополнительной и углубленной проработки материала, расширения знаний по проблемам (каталоги литературы, темы творческих работ, виртуальная библиотека);
- 6) составление перечня тем для обсуждения на телеконференции, написания рефератов, выполнения лабораторных и расчетно-графических работ;
- 7) определение последовательности и времени выполнения учебных заданий, формы контроля и оценки;
- 8) составление программы работы студентов в системе WWW;
- 9) составление программы работы студентов с электронной почтой;
- 10) организация и проведение контрольных мероприятий;
- 11) проведение анализа результатов обучения и разработка предложений по совершенствованию компьютерной программы обучения.

Перечисленные задачи выполняются чаще всего коллективом преподавателей, поэтому правильнее под преподаванием понимать деятельность совокупного преподавателя. По мере накопления опыта эти задачи изменяются и совершенствуются. Вместе с функцией определения содержания обучения изменяются и некоторые другие функции преподавания, такие как выбор методов, средств и технологий обучения, в то время как другие функции (например, целеполагания) остаются прежними.

По составу объектов средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К *материальным средствам* относятся учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты, наглядные средства обучения, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения.

Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые преподаватель и студент используют для усвоения новых знаний. Л. С. Выготский приводит такие идеальные средства обучения, как речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления для запоминания и др. В общем случае идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей. Усвоенная информация, ставшая знанием, является также и «первоначальным арсеналом» средств обучения. Из нее студент черпает способы рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания.

В процессе систематического обучения усвоенное знание становится средством овладения новыми знаниями, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности. Некоторые из идеальных средств обучения оказывают существенное влияние преимущественно на интеллектуальное развитие студентов. Эти интеллектуальные средства обучения играют ведущую роль в умственном развитии студентов. Они могут быть даны педагогом в готовом виде в процессе объяснения темы занятия (например, решения задач, выполнение заданий и т. п.) либо сконструированы студентами самостоятельно или в процессе совместной деятельности с преподавателем на занятии.

Идеальные средства – это «мысли о мыслях». Чтобы преподаватель или студент мог их изложить, необходимо представить эти мыс-

ли в соответствующей форме. Одна из таких форм – вербализация (речевое изложение средств рассуждения, анализа, доказательства и т. п.). Другая форма – материализация (представление этих средств в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм, опорных конспектов). Творчески работающие преподаватели создают свои средства материализации, которые дают положительный эффект. Средства материализации оказывают позитивное влияние на мотивацию, успешность обучения и умственное развитие студентов.

Материальные и идеальные средства обучения не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние средств обучения на качество знаний студентов многостороннее: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением новых знаний; идеальные средства – с пониманием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто те и другие влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности студентов.

Таким образом, основу комплексного методического обеспечения подготовки педагогов для системы профессионального образования составляют средства обучения. Основные дидактические функции средств обучения как компонента учебно-воспитательного процесса заключаются в следующем:

- повышение степени наглядности, доступности для студентов учебного материала, который без применения средств обучения недоступен вообще или труднодоступен;
- удовлетворение и в максимальной степени развитие познавательной деятельности студентов, интенсификация их труда, позволяющая повысить темп изучения учебного материала;
- источник информации, освобождающий преподавателя от большого объема чисто технической работы и тем самым высвобождающий время для творчества;
- средство управления познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя.

Подбор и применение средств обучения должны осуществляться комплексно, с учетом основных характеристик и компонентов учебного процесса.

Особого внимания заслуживают современные формы обучения, способствующие эффективной реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения. Рассмотрим наиболее широко применяемые из них в системе профессионально-педагогического образования.

Семинар-тренинг – это краткосрочное обучение, проходящее в интерактивной форме, в процессе которого профессиональные задачи решаются с помощью применения деловых и ролевых игр, дискуссий, видеоанализа и других современных психологических технологий. Главная задача семинара-тренинга – создать творческую атмосферу, повысить активность участников обучения при решении профессиональных задач, помочь им осознать собственные достоинства и недостатки, выработать эффективные навыки и умения.

Мастер-классы – форма обучения, предполагающая особый жанр обобщения и распространения профессионального опыта, представляющая собой фундаментально разработанный оригинальный метод, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру.

Деловая игра – форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Предназначена для отработки профессиональных умений и навыков. В деловой игре разворачивается квазипрофессиональная деятельность студентов на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов.

Дискуссия – форма обучения, направленная на развитие критического мышления и коммуникативных способностей; предполагающая целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, нацеленный на согласование противоположных точек зрения и приведение их к общему основанию. В основе дискуссии лежит противоречие, которое отражает противоположные взгляды участников на один и тот же предмет обсуждения. Процесс организации дискуссии включает в себя несколько последовательно разворачивающихся этапов:

1) явное полагание тезиса и антитезиса (как результат критики в сложной коммуникации);

2) предъявление каждой стороной аргументов, подтверждающих и усиливающих ее точку зрения;

- 3) представление каждой стороной оснований;
- 4) фиксация затруднения и постановка проблемы;
- 5) поиск новых оснований, способов решения, взглядов на предмет;
- 6) синтез.

Способ проведения дискуссии и применяемые средства должны признаваться всеми ее участниками.

Моделирование – форма обучения, направленная на развитие образного, а также абстрактного (теоретического) мышления; предполагающая исследование объектов познания на их заместителях – реальных или идеальных моделях, построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) – форма обучения, основная цель которой – обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетенции будущего специалиста.

«Аквариум» – форма обучения, направленная на освоение разноаспектного анализа исследуемой проблемы и развитие рефлексивных способностей студентов. Предполагает одновременную работу двух групп – внутренней и внешней. Внутренняя группа участвует в обсуждении какой-либо темы (проблемы), при этом члены внешней группы выступают в роли наблюдателей за происходящим во внутренней.

«Снежный ком» – форма обучения межличностному общению в малых и больших группах, направленная на развитие коммуникативных умений и способностей. Используется индивидуальная работа, работа в парах, работа в малых группах, работа в больших группах.

Мозговой штурм – форма обучения, направленная на развитие креативных способностей (поиск и порождение новых идей, а также их анализ и синтез). Мозговой штурм предполагает запрет на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количестве идей, чем на их качестве. После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего изучения или отобраны как возможные решения рассматриваемой проблемы.

«Жужжащие группы» – форма обучения, направленная на развитие коммуникативных способностей в малых группах. Большая группа делится на несколько малых для работы над определенной проблемой или вопросом. Обсуждение в малых группах создает в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчел, отсюда и название этой техники.

Имитационные упражнения – форма обучения, имеющая своей целью воспроизведение определенных рабочих ситуаций посредством специально созданных условий. Имитационные упражнения направлены на получение участниками опыта, сравнимого с реальной жизнью. Они могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемыми в реальной практике, ролевые игры, работу с реальной деловой документацией, работу на специально созданных учебных тренажерах и т. д.

Анализ конкретных учебных ситуаций (case study) – форма обучения, предназначенная для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – формирование навыков групповой работы.

Рассмотренные формы обучения позволяют усилить практико-ориентированную составляющую учебного процесса и вследствие этого повысить уровень сформированности профессиональных и профильно-специализированных компетенций.

Немаловажную роль в позитивном развитии образования играют условия обучения. Современные условия обучения – это не только возможность для реализации инновационных образовательных программ, но и забота о сохранении и укреплении здоровья студентов.

Создание современных условий обучения предполагает оснащение образовательной организации новым оборудованием, преподавание всех предметов учебного плана квалифицированными педагогами, соответствие правилам пожарной безопасности и требованиям санитарных правил и норм.

С точки зрения образовательного процесса условия обучения подразумевают многократное повторение, обязательный контроль, изучение материала крупными блоками, применение опор, ориентировочной основы деятельности, гуманизм, создание бесконфликтной учебной ситуации, открытие перспективы для исправления, роста, достижения успеха.

Рефлексивно-оценочный блок модели подготовки педагогов профессионального обучения позволяет оценить уровень сформированности профессиональных и профильно-специализированных компетенций, уровень активности и самостоятельности студентов в овладении способами и средствами осуществления будущей профессиональной деятельности.

Контрольная диагностика осуществлялась на основе разработанной рейтинговой системы, определяющей способность студента к овладению профессиональными и профильно-специализированными компетенциями и готовность к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с принятой уровневой системой оценки сформированности профессиональных и профильно-специализированных компетенций (обязательный, приемлемый, оптимальный уровни).

Рейтинговая оценка по каждой дисциплине образовательной программы рассчитывается в пределах 100 баллов (не более), включает баллы, полученные студентом за выполнение аудиторной и самостоятельной работы, и является составной частью итоговой суммы баллов по дисциплине в семестре. Например, текущая работа студента по дисциплине в течение семестра оценивается в рамках 45–70 баллов с учетом выполнения полного объема лабораторных и практических работ, качества выполнения работ, ответственности и старательности студента, посещаемости занятий и пр. Для допуска к экзамену (просмотру, зачету) студент за текущую работу должен набрать не менее 45 баллов. Результаты просмотра учебных работ, зачета, дифференцированного зачета, сдачи экзамена оцениваются в рамках 10–30 баллов: оценка «удовлетворительно» – 10 баллов, «хорошо» – 20 баллов, «отлично» – 30 баллов.

Итоговая оценка по предмету выставляется с учетом текущей работы студента в семестре (не более 70 баллов) и результатов просмотра, экзамена, дифференцированного зачета (не более 30 баллов). Баллы суммируются.

Для получения положительной оценки по дисциплине (включая баллы за просмотр, экзамен) необходимо накопить в целом за работу в семестре не менее 55 баллов: оценка «удовлетворительно» – 55–70 баллов, «хорошо» – 71–85 баллов, «отлично» – 86–100 баллов.

Для формирования критериальной базы оценки качества подготовки педагогов профессионального обучения в исследовании введено понятие «уровни подготовки по дисциплинам», которое отражает уровень сформированных компетенций, т. е. компетенций, приобретенных в процессе обучения в строгом соответствии с требованиями ФГОС ВО, профессионального стандарта, и уровень перспективных компетенций, приобретенных в процессе обучения и самостоятельной деятельности в соответствии с запросами социума. Таким образом, сформированные компетенции – реализованная адаптивная модель, направленная на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности; перспективные компетенции – модель профессионального развития, ориентированная на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовывать и планировать свою работу, совершенствоваться в условиях динамично развивающегося общества.

Уровни подготовки по дисциплине можно охарактеризовать следующим образом:

1. *Обязательный* (нормативный) уровень подготовки по дисциплине должен полностью соответствовать содержанию ФГОС ВО и являться консервативной базовой частью подготовки, обеспечивающей такой уровень компетентности будущего специалиста, который можно было бы оценить как готовность к профессиональной деятельности. В то же время данный уровень нельзя связывать с адаптированностью специалиста к будущему полю профессиональной деятельности и тем более с успешной включаемостью в профессиональную деятельность. Обязательный уровень – это пороговый уровень подготовки специалиста, формирующий базовые возможности будущего педагога профессионального обучения. Если соотнести данный уровень подготовки по дисциплине с рейтинговой оценкой, то он будет расцениваться как удовлетворительный, соответствующий по рейтинговой шкале 55–70 баллам.

2. *Приемлемый* (адаптированный к общественным целям – запросам работодателя, требованиям профессионального стандарта) уровень позволяет будущему специалисту включиться в активную про-

фессиональную деятельность и по своему содержанию должен отвечать заинтересованности работодателя в данном специалисте, т. е. соответствовать подготовленности специалиста к требованиям работодателя.

Приемлемый (адаптированный) уровень подготовки будущего специалиста требует от педагогов, проектирующих его содержание, знания реальной профессиональной среды, динамично развивающейся, нуждающейся в постоянном наблюдении (мониторинге). Ориентировочная оценка в баллах за освоение содержания данного уровня – «хорошо», что соответствует по рейтинговой шкале (при 100-балльной системе) 71–85 баллам.

Обязательный и приемлемый уровни в совокупности отражают уровень сформированных компетенций.

3. *Оптимальный* (креативный) уровень позволяет успешно функционировать в рамках индивидуальных запросов работодателя, зависящих от специфики деятельности, должен соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалисту работодателем, и уровню перспективных компетенций, приобретенных в процессе обучения и самостоятельной деятельности в соответствии с заказом социума.

При изучении требований к уровню подготовки педагогов профессионального обучения было выявлено, что работодатель все большее внимание уделяет наряду с профессиональными и деловыми личностным, коммуникативным и творческим качествам молодых специалистов. К профессионально значимым характеристикам личности относят способность к эффективному проектированию, приобретению новых качеств, освоению новых, нестандартных направлений работы, созданию инновационных подходов и т. п.

Среди личностных особенностей специалистов работодатель выделяет и оценивает такие, как инициативность, энергичность, творческое отношение к делу, высокая культура, внешняя привлекательность, исполнительность.

В группе коммуникативных качеств это навыки самопрезентации и презентации своей деятельности, урегулирования конфликтных ситуаций, сотрудничества, связанные прежде всего с умением устанавливать деловые отношения со смежными и вышестоящими руководителями.

Среди творческих качеств, характеризующих способность к самореализации, выделяют необходимый уровень сформированности профессиональных и профильно-специализированных компетенций

(по оценкам как работодателей, так и членов государственной аттестационной комиссии), адекватную самооценку, творческий подход к выполняемой работе, умение поддерживать инициативы, стремление использовать новое и прогрессивное.

К группе деловых качеств отнесены работоспособность, личная организованность, дисциплинированность, аккуратность, способность и стремление оперативно принимать решения, умение четко определить цель и поставить задачу.

В процессе обучения происходит формирование у студентов таких важных личностных и профессиональных качеств, как самостоятельность, ответственность за принятые решения, коммуникативность, способность увидеть свои достижения и ошибки в процессе отражения разных мнений, способность переносить знания, умения, систему умственных действий в новые, нестандартные условия, умения воспринимать, анализировать, комбинировать и синтезировать ранее усвоенные способы деятельности, что позволяет строить поведение, адекватное социальным нормам и требованиям профессии.

Все компоненты, образующие структуру профессиональной деятельности студента, взаимосвязаны и взаимообусловлены: воздействие на один из них оказывает влияние на структуру в целом, что позволяет формировать в процессе обучения общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профильно-специализированные компетенции.

Таким образом, разработанная модель отражает последовательность и преемственность осуществления подготовки педагогов для системы профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Предлагаемая модель создается в рамках открытой динамично развивающейся системы.

3.2. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов профессионального обучения

Анализ источников, посвященных раскрытию различных аспектов подготовки педагогов профессионального обучения, показал, что системные вопросы формирования, развития и совершенствования профессионально-педагогического образования находят довольно широкое отражение в научно-педагогической литературе, но вопросы

разработки комплекса организационно-педагогических условий реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения недостаточно разработаны.

Термин «организационно-педагогические условия» широко используется в научно-педагогических публикациях и диссертационных работах, однако не находит своего теоретического обоснования ни в педагогических словарях и энциклопедиях, ни в исследованиях по педагогике.

Сторонники аддитивного подхода к трактовке понятия «организационно-педагогические условия» рассматривают его как совокупность педагогических и организационных условий.

Авторы исследований формулируют следующие определения педагогических условий: это положения, обуславливающие организацию и определяющие сущность процессов формирования методов научного познания (В. В. Краевский) [27]; детерминированные факторы теоретического обучения, отражающие объективные механизмы регуляции познавательной дальности обучаемых (Д. В. Чернилевский) [78]; обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов и организационных форм обучения для их достижения (В. И. Андреев) [39].

Таким образом, под педагогическими условиями образовательной деятельности понимается совокупность взаимосвязанных предпосылок, необходимых для осуществления целенаправленного образовательного процесса.

Сущность организационных условий определяется после изучения понятия «организация». Исследованием проблем организации в большей или меньшей степени занимался целый ряд ученых (П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, С. Л. Гольдштейн, С. Ф. Катунская, Н. В. Кузьмина и др.). Существующие определения организации можно свести в три группы, где она рассматривается как структура, как процесс и как характеристика состава и структуры системы.

В частности, В. С. Безрукова отмечает, что «организация предопределяет постановку цели, структурирование педагогического процесса, подготовку содержания и методики, определение участников педагогического процесса и функций в процессе их взаимодействия, создание материально-технической и методической базы для проведения того или иного мероприятия и их последовательности» [4, с. 122].

Таким образом, трансформируя понятие «организация» применительно к понятию «условие», можно утверждать, что организационные условия – это совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом. Следовательно, система организационных условий направлена на планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль образовательного процесса.

Существует и другая точка зрения. Обобщенный анализ толкований рассматриваемого понятия в работах Е. Н. Васильевой, Н. Е. Горюновой, Н. А. Доронина, А. Г. Паньковой и др. позволяет сделать вывод, что «организационно-педагогические условия – совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических норм и принципов (информационных, материально-технических, научно-методических, организационно-управленческих и научно-технических), определяющих успешность достижения поставленных целей» [58, с. 11].

Как показал семантический и содержательный анализ понятия «организационно-педагогические условия», сочетание этих слов приводит к образованию нового понятия. В данной работе мы придерживаемся следующей формулировки: *организационно-педагогические условия* – это совокупность предпосылок (регулирующие нормы), обстановки (факты, явления, технологии, формы) и требований (нормы, критерии), которым должны соответствовать результаты деятельности субъекта.

Реализация модели подготовки педагогов профессионального обучения будет успешной при выполнении комплекса организационно-педагогических условий, включающего в себя:

- интеграцию дисциплин психолого-педагогической и специальной (отраслевой) подготовки на основе практико-ориентированного подхода;
- проектирование содержания обучения на основе сопряженности образовательных программ СПО и ВО с учетом требований профессиональных стандартов, работодателей, рынка труда, специфики профессионально-педагогической деятельности и опыта подготовки педагогов профессионального обучения;
- разработку учебно-методического обеспечения профильной профессии (учебного плана, сборника учебных программ дисциплин

учебного плана, программы квалификационного экзамена, комплекта экзаменационных билетов по теоретической части квалификационного экзамена, комплекта экзаменационных билетов для выполнения квалификационной (практической) работы).

Интеграция дисциплин психолого-педагогической и специальной (отраслевой) подготовки педагогов профессионального обучения базируется на взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания. Подробно этот вопрос рассмотрен в диссертационном исследовании А. А. Пятышкина, который выделил пять групп средств взаимосвязи педагогического и отраслевого (в частности, экономического) знания на уровне формирования профессионально-педагогической деятельности [54]:

1. Теоретико-методологические средства обеспечения взаимосвязи педагогического и отраслевого знания: формирование у студентов умений выявлять объективные основы взаимосвязи педагогического и отраслевого знания, определять факторы, обуславливающие ее существование и средства, обеспечивающие ее функционирование; обучение студентов нахождению сходства и различий между педагогическим и производственным процессами, педагогическим и отраслевым знанием методом аналогий, основанным на общности законов диалектики для процессов различной природы, а также методом построения теоретических представлений на основе синтеза знаний различной природы; обучение студентов приемам оперирования метапредметными знаниями о научном факте, понятии, теории, законе и т. д., методам науковедческого анализа.

Перечисленные средства способствуют выработке у будущих педагогов профессионального обучения диалектического мышления, качеств целостного видения профессионально-педагогических явлений, интегративного подхода к решению своих профессиональных задач; осознанному и глубокому пониманию ими профессионально-педагогических понятий как системы разнокачественных знаний.

2. Логико-операциональные средства, предусматривающие овладение студентами логическими операциями интерпретации стержневых понятий, их операционального расчленения, унификации понятий и универсализации методов, категориального синтеза, обобщения понятий и др.

3. Организационные средства. Во-первых, они касаются изменений структурных отношений:

- между педагогическими и отраслевыми дисциплинами. Необходимость такого рода изменений вызывается абсолютным преобладанием в системе профессионально-педагогической подготовки специальной (отраслевой) составляющей;

- между самими педагогическими дисциплинами. Наиболее рациональной формой может быть создание единого научно-организационного центра (например, научно-методического совета по психологии и педагогике) для всех педагогических дисциплин, курсов, включая методики преподавания специальных предметов;

- между педагогическими и специальными (отраслевыми) составляющими внутри отдельных педагогических дисциплин, их программного обеспечения. Необходимо введение тем, раскрывающих теоретические основы взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания, целеполагания, проектирования профессионально-педагогической деятельности и др.

Во-вторых, организационные средства имеют отношение к преобразованию формы преподавания (в частности, к внедрению в учебный процесс интегративных форм).

4. Производственно-технические средства – производственные составляющие профессионально-педагогической подготовки: материально-технические условия, дидактическая техника, оборудование.

5. Дидактические средства, по сути, являющиеся интегральным выражением всех вышеперечисленных средств, во-первых, потому, что они так или иначе включают в свой состав все другие средства, выполняющие в процессе профессионально-педагогической подготовки педагогические функции; во-вторых, вследствие того, что реализация средств, генетически не относящихся к педагогическим, невозможна без обращения к дидактическим средствам. Дидактические средства – это своего рода средства средств.

В основе дидактических средств взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания лежит проблемный тип обучения, его методы (профессиональной направленности, проблемности, мотивации учения и труда). Конкретной формой проявления дидактических средств выступают деловые игры, ситуации, задания, вопросы, задачи, курсовые и дипломные проекты и др.

Базисная роль проблемного обучения как средства взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания обуславливается следующим:

1) проблемное обучение носит интегративный характер. Основу его теории составляет категория «проблема», выражающая явление, названное сегодня всеобщей формой и исходным пунктом интеграции научного знания;

2) проблемное обучение имеет деятельностную природу. В ходе его осуществления знания в значительной мере не передаются обучающимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации. Деятельностная природа проблемного обучения усиливает его интегративные возможности, создает основу для выполнения функций, реализации средств формирования профессионально-педагогической деятельности;

3) проблемное обучение глубоко диалектично. Его ядро – проблемная ситуация – отражает объективные противоречия действительности. Если учесть, что взаимосвязь педагогического и отраслевого знания выражает, по сути, диалектическое противоречие между разнокачественными составляющими профессионально-педагогической подготовки, то очевидна целесообразность применения проблемных ситуаций разрешения такого противоречия;

4) проблемное обучение технологично. Технологичность прослеживается в изоморфности структур его методов и технологии, включающих в себя одновременно и знания о способах деятельности, и сами способы деятельности.

Обоснование интеграции дисциплин психолого-педагогической и специальной (отраслевой) подготовки педагогов профессионального обучения позволило сделать вывод о том, что средства взаимосвязи специального (отраслевого) и педагогического знания представляют собой достаточно сложную содержательно-процессуальную совокупность компонентов инаучного и педагогического знания, способов и приемов, позволяющих обеспечивать функционирование данной взаимосвязи.

Основываясь на принципах единства сознания и деятельности, онтологии и гносеологии, исходя из полифункциональной природы профессиональной дидактики, мы включили в единую систему

средств взаимосвязи специального (отраслевого) и педагогического знания в дидактике профобразования:

1) средства, функционирующие на уровне научно-педагогической системы дидактики профессионального образования (уровень гносеологии систем);

2) средства, функционирующие на уровне формирования и осуществления профессионально-педагогической деятельности (уровень онтологии систем).

Это дало нам право предположить возможность применения логико-гносеологических средств взаимосвязи специального (отраслевого) и педагогического знания при подготовке педагога профессионального обучения и в ходе выполнения им своих профессиональных функций. Тем самым на конкретном материале подтверждается мысль об универсальности идеальных систем, выступающих в качестве средств взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания, о правомерности их практической интерпретации.

Таким образом, в ходе исследования была определена база для дальнейшего изучения конкретных групп средств взаимосвязи педагогического и специального (отраслевого) знания с целью определения их значимости для развития научно-педагогической системы дидактики профессионального образования и совершенствования профессионально-педагогической подготовки, а также с целью выявления основных характеристик взаимосвязи педагогического и отраслевого знания.

При проектировании содержания обучения, на наш взгляд, необходимо учитывать сопряженность образовательных программ СПО и ВО. Следование принципу сопряженности при формировании содержания высшего профессионально-педагогического образования позволяет реализовать одно из необходимых условий обеспечения качественной подготовки педагогических кадров на основе согласования концептуальных подходов при определении требований к уровню и содержанию теоретической и практической подготовки педагогов профессионального обучения.

Несмотря на активное использование принципа сопряженности в системе профессионального образования, до сих пор не существует его теоретического обоснования. Более того, нет однозначности в понимании данного принципа. Многие, говоря об этом принципе, подразумевают преимущество образовательных программ (А. Б. Винников, В. В. Долгушин, Э. М. Лимонов и др.). В частности, В. И. Жог в своих

работах отмечает, что создано уже более 80 учебно-научно-педагогических комплексов «колледж–педвуз», работающих по сопряженным учебным планам и программам, что позволяет сократить срок обучения в вузе до трех лет, обеспечить академическую мобильность на основе сопряжения родственных образовательных программ и расширить права вуза при их формировании [21]. На наш взгляд, хотя принципы преемственности и сопряженности имеют некоторые общие моменты, их необходимо рассматривать как два самостоятельных принципа.

Общим для них является связь между явлениями в процессе их развития, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Для системы образования это связь между ее различными ступенями (этапами). Предполагается, что знания и умения, полученные на предыдущей образовательной ступени, составляют основу образовательной программы следующей ступени. Это позволяет обучающимся свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве, поскольку осуществляется согласование профессиональных образовательных программ от профессионального обучения до высшего образования.

Однако принцип сопряженности предусматривает не только согласование программ, но и проекцию программ высшего образования на уровень программ среднего профессионального образования.

Реализация этой идеи актуальна для высшего профессионально-педагогического образования. Дело в том, что в профессионально-педагогические учебные заведения поступают не только выпускники средних профессиональных учебных заведений, но и выпускники, получившие полное среднее образование в общеобразовательных организациях (лицеях, гимназиях, школах). Вчерашние школьники не имеют профессиональной подготовки, но, став педагогами профессионального обучения, они должны обладать достаточным уровнем знаний и умений, чтобы передать их учащимся организаций дополнительного профессионального и среднего профессионального образования.

В научно-исследовательской литературе можно встретить и другое трактование принципа сопряженности. Так, педагоги физического воспитания рассматривают принцип сопряженности как сочетание телесных и духовных оснований существования человека (двигательного процесса и активизации познавательных процессов) [9]. На наш взгляд, такое сочетание более соответствует принципу интеграции, поскольку

именно данный принцип характеризуется объединением различных областей знания и появлением на базе этого сочетания новообразований.

В работе мы придерживаемся мнения, высказанного по поводу принципа сопряженности группой ученых [5]. В основу этой трактовки положен общий принцип сопряженных подсистем. Впервые обоснование данного принципа было предложено биологом В. А. Геодакьяном. В своих работах он рассмотрел взаимодействие двух сопряженных подсистем на основе теории пола. Биолог предложил выделить две сопряженные подсистемы: консервативную и оперативную. Оперативная подсистема используется для получения новой информации. В ней осуществляется преобразование данных, их отбор, и только потом уже в переработанном, отфильтрованном виде информация поступает в консервативную подсистему. Задача консервативной подсистемы – обеспечить постоянство, преемственность, стабильность, сохранение достигнутого [11].

Принцип сопряженных подсистем имеет общий характер, поэтому он может быть применен и к системе профессионально-педагогического образования. Предложение внедрить этот принцип в систему образования было сделано В. В. Калининим. Он предлагал создать специализированные оперативные подсистемы дополнительного образования. Задачей этих структур, отмечал автор, является организационное воплощение тех поисковых педагогических построений, которые, будучи разработаны, исследованы и спроектированы в подсистеме с оперативными свойствами, впоследствии передаются основной, более устойчивой консервативной подсистеме [24].

Предлагается использовать этот принцип для согласования систем высшего профессионально-педагогического образования и среднего профессионального образования (рис. 7).

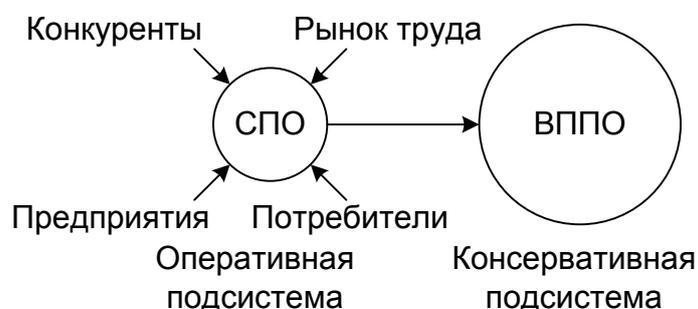


Рис. 7. Оперативная и консервативная сопряженные подсистемы

Оперативной подсистемой будут организации СПО, поскольку для них характерна более узкая предметная специализация. Они более подвержены изменениям, происходящим на рынке труда. Выпускники организаций СПО подготавливаются в большинстве случаев для работы на конкретных производственных предприятиях.

Соответственно организации ВППО будут являться подсистемой консервативной. Они более универсальны и инерционны, максимально адаптированы к профессиональной среде, более совершенны и устойчивы. Выпускники организаций ВППО не только обладают компетенциями, необходимыми для осуществления педагогической деятельности в данной конкретной экономической ситуации, но и владеют механизмами адаптации к изменениям экономической ситуации в стране, имеют стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, к самостоятельному пополнению багажа компетенций.

На основе принципа сопряженности предлагаем осуществлять многоуровневую непрерывную подготовку педагогов профессионального обучения по рабочей профессии (профессии служащего).

Аналитические данные показывают, что в современном профессиональном образовании ведется подготовка по 280 интегрированным рабочим профессиям. Для уточнения особенностей подготовки по рабочим профессиям отдельные ученые используют понятия индустриальных и неиндустриальных работников [72]. Однако такое деление характерно для социалистического периода, когда работников делили на три категории: индустриальных рабочих, неиндустриальных рабочих и служащих [23].

В данной работе мы используем деление работников на рабочих и служащих, что отвечает требованиям современной законодательной базы. Главное отличие между должностями служащих и профессиями рабочих (помимо того, что служащие занимают должности, а рабочие выполняют работы по профессии) заключается в характере труда: первые предполагают умственный (нефизический), вторые – физический труд [72]. Поскольку в системе профессионально-педагогического образования ведется подготовка по широкому спектру направлений, то, говоря о рабочих профессиях, имеют в виду также должности служащих, не требующие среднего профессионального и высшего образования [72, с. 21–22]. Общим является акцент на приобретении

обучающимися в профессионально-педагогическом вузе профессиональных навыков, адекватных их будущей профессионально-педагогической деятельности.

Для обеспечения свободного продвижения в профессиональном образовательном пространстве вузовского направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) осуществляется согласование образовательных программ от уровня профессиональной подготовки (профессионального обучения) до уровня среднего профессионального образования. Для этого создается сквозная концептуальная основа профессиональных образовательных программ, базирующаяся на единых целях системы непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки по профессии. Проанализировав возможности вуза с точки зрения материально-технического и программно-методического обеспечения, можно сделать вывод о том, что у высших учебных заведений есть потенциал для создания организационно-педагогических условий реализации программ подготовки по рабочей профессии двух уровней.

В настоящее время в РГППУ внедрен и активно реализуется первый уровень подготовки по рабочей профессии – профессиональная подготовка. В основу его положен опыт профессионального обучения по различным рабочим профессиям в межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, на учебных участках (в цехах), а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии (приказ Министерства образования РФ от 29 октября 2001 г. № 3477 «Об утверждении Перечня профессий профессиональной подготовки», письмо Министерства образования РФ от 21 мая 2001 г. № 511/13–13 «О Перечне профессий для общеобразовательных учреждений», письмо Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ от 21 июня 2006 г. № 03–1508 «О Перечне профессий (специальностей) общеобразовательных учреждений») [43, 44, 47].

В настоящее время при организации профессионального обучения в РГППУ руководствуются приказом Министерства образования и науки РФ от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение» [48].

На наш взгляд, в профессионально-педагогическом вузе существует необходимость реализации второго уровня подготовки – дополнительного профессионального образования – и есть учебно-методическая база для этого. Анализ показал, что часов, обеспечивающих теоретическую подготовку, в вузе отводится больше, чем по программам дополнительного профессионального образования. Спектр дисциплин в организациях высшего образования шире и полностью охватывает все специальные (отраслевые) дисциплины, изучаемые в техникумах. Следовательно, есть возможность перезачесть необходимые предметы в соответствии с требованиями системы СПО.

Иначе обстоит дело с практической подготовкой. В процессе обучения в организациях СПО ей уделяется большое внимание, она занимает около 35–40 % от общего времени и проводится в специально оборудованных аудиториях. Практическая подготовка по рабочей профессии в вузе, на наш взгляд, может быть обеспечена за счет освоения дисциплины «Практикум по профессии», учебной и производственной практик и отчасти преддипломной практики. Они позволяют ввести студента в профессиональную среду, сформировать навыки работы в границах профессии, соотнести представление о профессии с требованиями, предъявляемыми производством. Отработка отдельных практических умений и навыков может осуществляться за счет детально проработанной системы самостоятельной работы. Это позволит повысить уровень профессионального мастерства педагогов.

Анализ показал, что у вуза есть также возможность реализации третьего уровня подготовки – среднего профессионального образования. Предполагается осуществлять данную подготовку на основе программ высшего образования, сопряженных с программами среднего профессионального образования. Учебные планы ВПО должны полностью включать в себя все необходимые дисциплины программ СПО. На наш взгляд, расхождение в программах подготовки может быть компенсировано за счет выделения образовательных блоков в преподаваемых дисциплинах или введения дополнительных образовательных программ.

Для реализации предлагаемой многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии в системе высшего профессио-

нально-педагогического образования потребуется пересмотр учебных планов. Не нарушая логики освоения дисциплин, возможно осуществить профессиональное обучение на 1–2-м курсах высшего учебного заведения, дополнительную профессиональную подготовку – на 1–3-м курсах и, наконец, среднюю профессиональную подготовку – на 1–4-м курсах. Увеличение периода обучения на каждом последующем уровне связано с необходимостью овладения профессионально важными практическими умениями и навыками, что обеспечивается за счет различного рода практик.

В заключение отметим, что организация многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии с учетом введения новых ФГОС ВО, расширения материально-технических и учебно-методических возможностей вуза, позволит, с одной стороны, обеспечить построение индивидуальной профессиональной, карьерной и личностной траектории, с другой стороны, повысить качество подготовки педагогов профессионального обучения за счет роста их квалификационного уровня.

Глава 4. ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Модульно-компетентностный подход к организации подготовки педагогов профессионального обучения

Либерализация содержания обучения расширяет свободу выбора при проектировании основной профессиональной образовательной программы. Данное обстоятельство особенно важно в ситуации возрастания роли профессионально-педагогического образования, стимулируемого перманентными изменениями содержания подготовки в учебных заведениях, осуществляющих профессиональное обучение, профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование. Такие изменения выступают детерминантами постоянного повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников, т. е. непрерывности профессионально-педагогического образования. С этим же фактором связана необходимость развития в системе профессионально-педагогического образования индивидуализированного обучения, когда содержание подготовки во многом определяется потребностями конкретного специалиста в области профессионального обучения (заказчика) [72].

Проектирование основных профессиональных образовательных программ на уровне учебного заведения позволяет решать вопросы подготовки компетентного специалиста не только с точки зрения ФГОСов, профессиональных стандартов и возможностей образовательной организации (кадровых, материально-технических и информационных), но и с учетом требований регионального рынка труда, а также запросов личности обучающегося.

При проектировании модульных основных профессиональных образовательных программ используется проектно-модульный подход, который позволяет специально созданные функциональные модули использовать как структурные компоненты целостной системы в различных вариантах.

При разработке модульных образовательных программ на компетентностной основе учитываются следующие принципы:

1. Содержание обучения носит практико-ориентированный характер, отвечает потребностям работодателей, соответствует профессиональным стандартам.

2. Модульные программы учитывают принцип непрерывности обучения, преемственности, вариативности содержания обучения.

3. Проектируемая система профессиональной подготовки гибкая, обеспечивает построение индивидуальной образовательной траектории, учитывающей потребности, предпочтения и пожелания обучающегося при выборе уровня обучения, направленности (профиля) подготовки, а также предоставляет возможность оперативного перепроектирования отдельных ее элементов или траектории в целом.

В современной ситуации невозможно освоить какую-либо профессию или специальность раз и навсегда, поскольку жизненный цикл профессий и специальностей резко сокращается: одни устаревают и выбывают с рынка труда, другие появляются под влиянием развития технологий. Одновременно сокращается жизненный цикл знаний и умений, которые постоянно обновляются и совершенствуются. Таким образом, сокращается жизненный цикл образовательной программы и резко возрастает потребность в программах повышения квалификации и переподготовки. В этом контексте нужны технологии, позволяющие быстро разрабатывать требуемые программы (курсы) или вносить изменения в действующие программы обучения. Необходимость гибких подходов вызвана также и ограниченностью ресурсов в секторе профессионального образования. Ограниченность ресурсов требует повышения экономической отдачи от обучения, которое должно быть ориентировано на спрос, что достигается путем учета реальных потребностей местных рынков труда (для чего учебным заведениям надо представлять себе стратегию развития региона), а также обеспечивать возможность трудоустройства работника при минимальном дополнительном обучении в случае изменения требований к специальности (профессии).

4. Система обучения по модульным образовательным программам прозрачна и понятна для работодателей (социальных партнеров)

и обучающихся, т. е. ориентирована на результат обучения – освоение компетенций (рис. 8) [42].

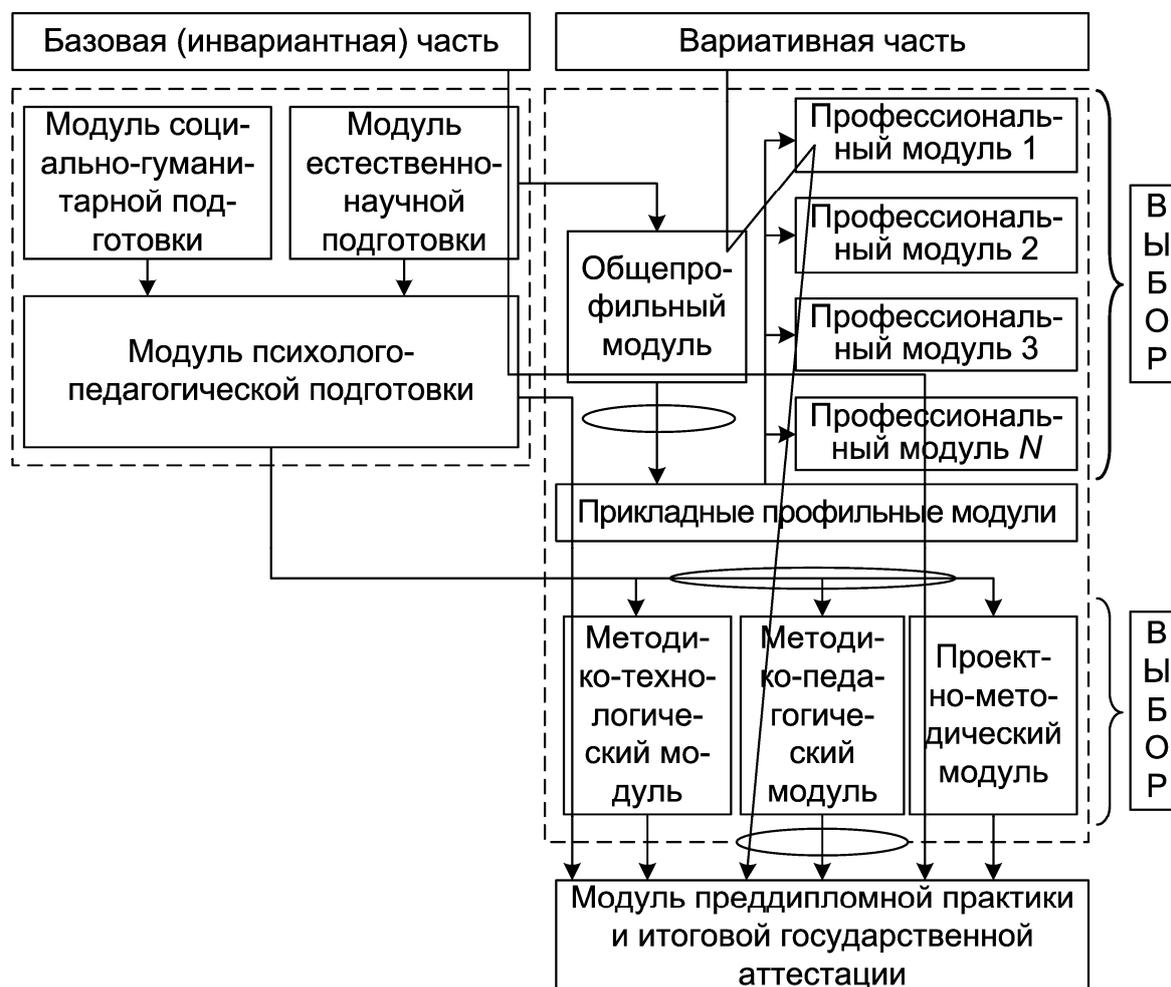


Рис. 8. Вариативные образовательные траектории:

○ – модуль практик

Модульная технология построения образовательного процесса помогает актуализировать отдельные элементы контента учебного курса, удалять неактуальные и добавлять новые элементы учебного контента в соответствии с современными требованиями.

Конкурентным преимуществом предлагаемого подхода является асинхронное обучение. Мы разделяем мнение Я. М. Ерусалимского и И. М. Узнародова, которые отмечают, что студенту предоставляется свобода выбора отдельных учебных дисциплин образовательной программы и последовательности их изучения [16]. Абитуриент может выбирать «точку входа» в программу, что обуславливает продолжительность ее освоения. В частности, выпускник школы будет обучать-

ся 4 года, выпускник колледжа – 3 года, а выпускники отраслевых высших учебных заведений – 2 года.

Проектно-ориентированный характер программы позволяет формировать не только компетенции, заложенные в ФГОС ВО, но и трудовые функции, определяемые профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и профессиональными стандартами по рабочим профессиям группы профессий и специальностей выбранной образовательной отрасли.

Программа позволяет учитывать социальный заказ на подготовку педагогических кадров. Это достигается за счет ее мультиплексной модульной структуры, предоставляющей возможность создавать уникальные направления подготовки в соответствии с целевым заказом (например, тренер WorldSkills, тьютор, разработчик медиакурсов, методист-организатор) (рис. 9).

При *мультиплексном подходе* к проектированию образовательных программ ключевым допущением становится признание того факта, что не может существовать двух одинаковых основных профессиональных образовательных программ. Мультиплексный как феномен означает сложносоставной. Образовательная программа сегодня представляет собой сложную (или мультиплексную) модель, состоящую из множества функций, комбинация которых может варьироваться в зависимости от локальных нужд региона, той среды, где осуществляется подготовка специалистов, многообразия и вариативности индивидуальных образовательных маршрутов и внешних условий глобализирующейся реальности. Соответственно содержание, цели, задачи и идеология образовательных программ в разных регионах и в разные периоды будут различны. Это приводит к необходимости постоянного обновления содержания подготовки и, следовательно, структуры образовательных программ.

В связи с развитием экономики знаний становится очевидным, что проектирование конкурентных образовательных программ возможно только в том случае, если образовательный продукт будет носить уникальный характер, обеспечивающий его создателю монопольные преимущества. Значительное количество факторов (политических, экономических, социальных, культурных, педагогических) оказывают на результативность образовательных программ все большее влияние. Конкурентоспособность образовательных программ в современных условиях обеспечивается именно за счет их уникальности.

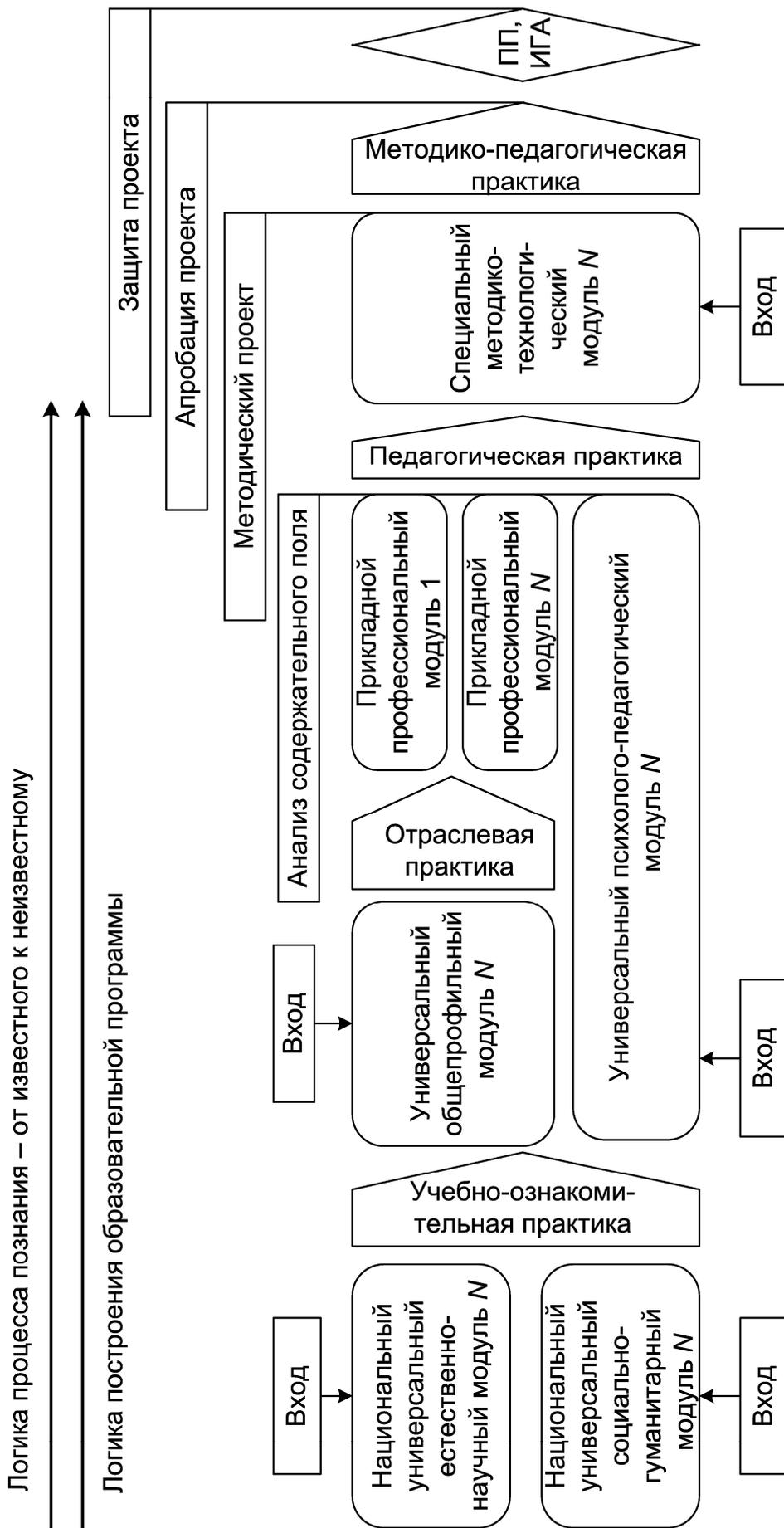


Рис. 9. Динамика разворачивания программы:

ПП – преддипломная практика; ИГА – итоговая государственная аттестация

Мультиплексный подход в проектировании образовательных программ подразумевает использование вариативных критериев в процессе конструирования и оценки деятельности обучающихся.

В организации подготовки педагогов профессионального обучения предусмотрена сетевая форма реализации образовательных программ (далее сетевая форма). *Сетевое (взаимное) обучение* (англ. networked learning, peer-to-peer learning) – относительно новая парадигма учебной деятельности, базирующаяся на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников [42].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» сетевая форма обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций [46]. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, могут участвовать научные, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [70].

Компетентностно-ориентированному образованию в наибольшей степени соответствует модульный принцип формирования образовательной программы, который позволяет обеспечить вариативность результатов подготовки как по содержательному полю профессиональной деятельности, так и по ее направленности (профилю).

Возможность использования модульного принципа построения содержания образовательных программ закреплена в п. 3 ст. 13 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [46].

Модульный принцип в профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Модуль, включенный в основную профессиональную образовательную программу, представляет собой относительно самостоятель-

ную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной компетенции (универсальной (общекультурной), общепрофессиональной, профессиональной или профильно-специализированной) либо группы компетенций. Иными словами, *модуль* – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. *Модульная образовательная программа* – это документ (комплект документов), отражающий содержание профессионального образования и состоящий из совокупности модулей, направленных на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

При проектировании образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения целесообразно использовать не просто модульный, а пазловый принцип. Он позволяет осуществлять интеграцию теоретического и практического обучения, переосмысление места и роли психолого-педагогических знаний в процессе освоения отраслевой направленности подготовки и приобретения рабочей профессии (профессии служащего). Пазловый принцип обеспечивает:

- индивидуализацию обучения для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний, умений и предыдущего опыта путем комбинирования необходимых модулей не только основного, но и дополнительного профиля;
- возможность использовать одни и те же модули в нескольких учебных программах;
- возможность внесения в модули необходимых коррективов или изменения отдельных модулей в программе по мере трансформации требований сферы труда, профессиональных стандартов;
- возможность формирования различных траекторий обучения с разной продолжительностью освоения образовательной программы на основе различных комбинаций модулей в зависимости от потребности обучающихся и их исходного уровня (знаний, умений, навыков и опыта, полученного ранее в ходе обучения или трудовой деятельности).

Использование модульного (пазлового) принципа позволяет учебному заведению стать владельцем обучающего интеллектуального ресурса, что исключает зависимость реализации модуля от наличия или отсутствия конкретного преподавателя, поскольку методика обучения и учебные материалы могут быть освоены другим специалистом.

В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности, типов профессиональных задач и соответствующих компетенций. Выпускник в ходе обучения должен прежде всего приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания.

Модули образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения автономны и могут реализовываться в рамках не только основной образовательной программы, но и дополнительных профессиональных образовательных программ и (или) повышения квалификации. Данный аспект представляется важным в условиях оптимизации ограниченных образовательных ресурсов.

Обучаемому предоставляется широкий спектр выбора образовательной траектории, основывающийся на веерно-целевой структуре программы. Это обеспечивается за счет линейной (СПО – бакалавриат – магистратура) или веерной преемственности образовательных программ (тьютор, тренер и т. п.).

Для удобства освоения образовательной программы предусматривается много входов и выходов, что позволяет легко развести поля профессиональной деятельности академического и прикладного бакалавров.

Итоговый контроль уровня достижений студентов тоже вариативный: защита проектов по результатам изучения учебного модуля, демонстрационный экзамен и комплексный экзамен, выполнение выпускной квалификационной работы в форме инженерно-педагогического или методико-технологического проекта.

Для организации образовательного процесса используются традиционные и инновационные технологии. Ведущими технологиями, по нашему мнению, являются:

- *питчинг* – краткая словесная (иногда визуальная) динамичная презентация профессиональной идеи. Питчинг имеет место везде, где есть докладчик, что-либо предлагающий, и аудитория, которая должна этот «питч» – бросок, подачу, презентацию проекта – прослушать, просмотреть, оценить;

- *синквейн* – методический прием, позволяющий пересказать какой-либо материал парой фраз. Это своеобразное стихотворение (в нем отсутствует рифма), содержащее пять строчек. В них заключены сокращенные сведения, взятые из пройденной темы (1-я строка – существительное (на-

звание темы); 2-я строка – два прилагательных (определение темы); 3-я строка – три глагола, показывающих действия в рамках темы; 4-я строка – фраза из четырех слов, содержащая отношение автора к теме; 5-я строка – завершение темы, вывод, выраженный любой частью речи);

- *шэдоунг* – метод обучения и развития студентов, предполагающий наблюдение за работой более опытного коллеги (преподавателя) с последующим обсуждением увиденного, сделанных выводов и планов по использованию подмеченного в своей работе с педагогом, коучем или наставником;

- *тренинг* – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок;

- *брейнсторм* – метод организации совместной групповой, творческой работы людей, рассчитанный на повышение их умственной активности и решение сложных задач;

- *кластер* – такая графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением связей между ними. Кластер представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала;

- *коучинг* – искусство создания с помощью беседы и поведения среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям;

- *баскет-метод* – метод оценки и обучения, основанный на имитации ситуаций, часто встречающихся в практической деятельности. Метод позволяет оценить способность обучающегося к работе с информацией и умение принимать решения на основании имеющейся информации. Например, упражнение предполагает исполнение обучаемым роли сотрудника, которому нужно разобрать накопившиеся деловые бумаги. Цель упражнения для участника – занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает.

Для активизации учебной деятельности обучающихся предлагается также использовать погружение в производственную среду, деловые игры, мультимедийные лабораторные курсы.

В ходе проектирования была определена социально-экономическая эффективность образовательной программы, реализуемой по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), и выявлено, что она позволяет обеспечить значительную экономию трудовых, материальных и финансовых ресурсов.

4.2. Экспертно-оценочный подход к организации подготовки педагогов профессионального обучения

Основными результатами образования в современных условиях являются планируемые и измеряемые индивидуальные достижения обучающихся и выпускников, выраженные общими и профессиональными компетенциями и описывающие, что будет в состоянии делать обучающийся или выпускник по завершении всей образовательной программы или ее части.

Чтобы какое-то индивидуальное достижение обучающегося могло квалифицироваться как образовательный результат, необходимо выполнение двух условий. Во-первых, оно должно быть сформировано средствами образования (и эти средства представляется возможным отделить от внешних по отношению к образовательному процессу факторов). Во-вторых, индивидуальное достижение обучающегося должно допускать возможность его оценивания средствами педагогической диагностики.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено в 1968 г. К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой. *Педагогическая диагностика* – это система деятельности педагогов, которая заключается в изучении состояния и результатов процесса обучения. Она позволяет корректировать этот процесс в целях повышения качества обучения и квалификации специалистов. Как неотъемлемая часть образовательной деятельности педагогическая диагностика направлена на эффективное управление учебным процессом.

Понятие педагогической диагностики более широкое, нежели понятие проверки сформированности компетенций обучающихся. Процесс такой проверки дает возможность только определить результаты, при этом не объясняя их. Диагностирование состоит из контроля, оценивания, накопления данных, их анализа и позволяет определить способы достижения наилучших результатов, выявить динамику и тенденции образовательного процесса. Педагогическая диагностика важна не сама по себе, а тем, что обеспечивает обратную связь в педагогической системе.

Любая система оценивания качества образовательного процесса является многофункциональной. Она призвана реализовывать следующие наиболее значимые функции:

- контролирующая – выявление уровня сформированности компетенций обучаемых и постоянный контроль-мониторинг за ходом и результатами обучения;

- организующая – организация систематической проверки самостоятельной работы обучаемых по усвоению и совершенствованию компетенций;
- развивающая – стимулирование познавательной активности обучаемых, развитие их творческих способностей;
- обучающая – обобщение и систематизация знаний;
- ориентирующая – получение информации о степени достижения цели обучения отдельным студентом и группой в целом;
- методическая – установление сильных и слабых сторон преподавателя, совершенствование методики преподавания;
- воспитывающая – воспитание у обучаемых моральной ответственности за результаты своей деятельности;
- диагностическая – получение информации об ошибках, пробелах в знаниях, установление порождающих их причин, формирование конкретных рекомендаций по устранению дефектов качества обучения;
- прогностическая – получение информации для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса.

В качестве предмета педагогической диагностики выступают три области:

- 1) результаты обучения в виде оценки академических достижений обучающихся;
- 2) результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп обучающихся;
- 3) результаты педагогического процесса в виде психологических качеств и новообразований личности.

Иными словами, диагностированию, т. е. периодическому изучению, подлежит не только уровень сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся, но и степень их социального и психического развития, что соответствует трем функциям учебно-воспитательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей.

Принципиальное различие между традиционной системой оценивания учебных достижений и педагогическими измерениями заключается в том, что в первом случае речь идет о качественном оценивании учебных достижений обучающихся, а во втором – о получении количественных показателей уровня учебных достижений. В отличие от традиционных современные технологии оценки качества

обучения базируются на квалиметрическом (количественном) подходе. Его целью является получение численных эквивалентов, которые можно отождествить с предметной или межпредметной подготовленностью. Результаты образования в этом случае определяются как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций. Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые обучающимся (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. При этом компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, т. е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую обучающийся обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются обучающимися.

При проектировании оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой (креативной) деятельности, способствующей подготовке педагога профессионального обучения, готового вести поиск решений новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения. В связи с этим должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля формирования компетенций обучающихся к условиям их будущей профессиональной практики, для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, обучающиеся выпускных курсов, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т. п.

Важным компонентом педагогического диагностирования является *контроль* – наблюдение за процессом формирования общих и профессиональных компетенций. Составной частью контроля выступает *проверка* – система действий и операций для оценки уровня сформированности компетенций. Контроль обеспечивает установление обратной связи, т. е. получение сведений о результате учебной

деятельности обучаемых. Обучающий выясняет, какую информацию и в каком объеме усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новой. Кроме того, контроль позволяет получить сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого и показывает обучающему, насколько его собственная работа была эффективной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в учебных целях.

Требования к промежуточной аттестации обучающихся отражены в ст. 58 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [46]. В компетенцию образовательной организации входит определение формы, периодичности и порядка проведения промежуточной аттестации освоения образовательной программы, в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы [70].

Нормативное закрепление процедуры итоговой аттестации отражено в ст. 59 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [46]:

- аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы;
- аттестация проводится на основе принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся;
- аттестация, завершающая освоение основных образовательных программ, является обязательной и проводится в порядке и в форме, которые установлены образовательной организацией;
- аттестация, завершающая освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ, является государственной итоговой аттестацией. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта или образовательного стандарта.

Приказ Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, програм-

мам магистратуры» регламентирует, что при осуществлении образовательной деятельности по образовательной программе организация обеспечивает [49]:

- реализацию дисциплин (модулей) посредством проведения учебных занятий (включая проведение текущего контроля успеваемости) и промежуточной аттестации обучающихся;
- проведение практик (включая проведение текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся);
- проведение итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся.

Контроль бывает разных видов, форм и может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько видов контроля: предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый и отсроченный.

Предварительный контроль необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности обучающихся. Результаты такого контроля используются для адаптации учебного процесса к особенностям контингента обучающихся. Предварительный контроль применяется обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Он позволяет обучающемуся выбрать наиболее эффективные методы и формы работы с учебной информацией.

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в систематических наблюдениях педагога за учебно-познавательной деятельностью обучающегося на каждом занятии. Главное его назначение – оперативное получение объективных данных об уровне усвоения материала обучающимися и качестве учебно-воспитательной работы на занятии. Полученная во время поурочного наблюдения информация помогает педагогу определять рациональные методы и приемы учебной работы, правильно дозировать материал, находить оптимальные форматы учебной работы, активизировать внимание и пробуждать интерес к изучаемому материалу.

Выявить и оценить знания и умения обучающихся, усвоенные не на одном, а на нескольких занятиях, позволяет *периодический контроль*. Его цель – установить, насколько успешно обучающиеся владеют системой определенных знаний, каков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы.

Периодический контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала, темы, подтемы, неполных тем или полного курса. Если же проверяется материал по системе уроков, которая охватывает определенную тему, то это *тематический контроль*. Его задача – проверить и оценить знания обучающихся по каждой теме учебного предмета, выяснить, как усвоены понятия, положения, существенные связи и отношения между явлениями и процессами, охваченными одной темой. Тематический контроль, являясь разновидностью периодического, представляет собой качественно новую систему проверки и оценки знаний, тесно связанную с проблемным обучением.

Обучающиеся в ходе такой проверки приучаются логически мыслить, обобщать материал, анализировать его, выделяя главное, существенное. Специфика этого вида контроля состоит в следующем:

- обучающимся предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать, достать материал, исправить полученную ранее отметку;

- при выставлении окончательной отметки педагог не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме;

- существует возможность получения более высокой оценки своих знаний. Уточнение и углубление знаний становятся мотивированными действиями обучающегося, отражают его интерес к учению.

Отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугода и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Итоговый контроль (поэтапный, рубежный, заключительный контроль) предназначен для оценки учебных достижений после завершения определенного этапа обучения, прохождения раздела или всего учебного курса. Обычно формой итоговой оценки обучаемого является либо его отметка на экзамене (устном или письменном), либо результат выполнения теста. Сравнительный и прогностический анализ результатов итогового контроля дает педагогу важную информацию, необходимую для улучшения своей работы в будущем. Дан-

ные анализа позволяют выявить систематические проблемы в подготовке обучающихся и осуществить управленческие действия по коррекции процесса обучения, если его результаты не согласуются с поставленными целями.

При осуществлении *поэтапного контроля* обеспечиваются диагностика и учет текущей успеваемости, что, в свою очередь, повышает качество образования, так как управление им осуществляется при помощи педагогического контроля.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого обучающегося перед тем, как педагог переходит к следующей части учебного материала, усвоение которой невозможно без изучения предыдущей части.

Заключительный контроль – защита выпускной квалификационной работы, сдача государственных экзаменов.

Итоговый контроль может быть внешним или внутренним. Внешний итоговый контроль проводят независимые от учебного заведения структуры, например при государственной итоговой аттестации. В образовании под *аттестацией* понимается процедура установления соответствия уровня и качества подготовки выпускников зафиксированной документально системе требований к уровню и качеству образования. Роль общепризнанной нормы играют требования ФГОСов или других нормативных документов, действующих в условиях отсутствия стандартов. Обоснованность аттестационных оценок достигается репрезентативным отображением требований ФГОСов в содержании контролируемых материалов.

Внутренний итоговый контроль проводят сами преподаватели, например, во время предзащиты выпускных квалификационных работ.

Анализ имеющихся источников позволяет представить следующие основания для выделения форм педагогического контроля.

По *способам* контроль подразделяется на традиционный и нетрадиционный.

В педагогической практике существует несколько традиционных форм контроля сформированности компетенций обучающихся:

- диктант;
- краткая самостоятельная работа;
- письменная контрольная работа;

- контрольная лабораторная работа;
- устный зачет по изученной теме;
- классический устный опрос.

За последние годы в методической литературе появляются описания коротких проверочных работ нетрадиционного вида. В каждой теме выделяются ключевые понятия и термины, которые могут быть положены в основу кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад, викторин. Для ряда тем специально разрабатываются кроссворды, содержащие понятия одной определенной темы, есть достаточное количество кроссвордов, включающих в себя основные понятия предмета. Решение кроссвордов – занятие увлекательное и полезное, позволяющее тренировать память.

В зависимости от *характера* контроль делится на субъективный и объективный.

Объективность педагогического контроля достигается разными путями. Первый, традиционный путь – формирование коллегиальной оценки, для чего создаются различные комиссии, состав и число членов которых зависят от важности того дела, которое нужно контролировать. Получаемые при этом оценки нередко называются объективными, хотя известно, что сложение нескольких субъективных мнений не всегда отражает объективное положение. Отчасти это происходит из-за того, что сложенные индивидуальные мнения не становятся объективными и продолжают оставаться субъективными, а точнее, интерсубъективными: близость к объективности зависит от качественного состава комиссии, в которой мнение одного высококвалифицированного специалиста может оказаться более объективным, чем мнение всех остальных, вместе взятых.

Преодолению этого тупикового момента способствует процесс экспертизы, роль которой особенно важна при пересмотре содержания образования и оценке качества контрольного материала. Разновидностью экспертного анализа является так называемый дельфийский метод, при применении которого после первичной статистической обработки данных опроса всем участникам сообщаются результаты экспертизы с просьбой аргументировать свою точку зрения. Затем проводятся следующие туры экспертного опроса до тех пор, пока вариация мнений экспертов не достигнет минимума. Только после

этого создаются некоторые условия для достижения согласованных, т. е. объективированных, мнений по интересующему вопросу на основе количественных оценок. В более широком смысле дельфийский метод определяется как метод экспертного прогнозирования на основе сбора коллективных экспертных оценок, проводимого в несколько туров, их математико-статистической обработки и последовательной корректировки на базе результатов каждого тура.

Второй путь повышения объективности контроля – использование тестовых программ и технических средств. Уровень объективности повышается, если каждому обучающемуся предлагается за счет произвольной выборки вопросов свой вариант тестовых заданий.

Третий путь повышения объективности педагогического контроля является психологическим. Он связан с личностными факторами. Существуют систематические различия в требованиях разных педагогов к одним и тем же студентам. Некоторые преподаватели оказываются «добрее», другие – «строже» [41]. Отсюда понятна важность выявления личностной склонности каждого преподавателя и вместе с тем значимость психологического обоснования оценки. Принимая решение, педагог объясняет, почему выставляется та или иная отметка. В случае убедительной аргументации последняя воспринимается как объективная, отражающая достигнутый студентом уровень знаний. Можно вывести и общее правило: оценка выполняет свою воспитывающую функцию только тогда, когда она воспринимается студентами как объективная.

Одним из инструментов повышения объективности педагогического контроля является рейтинговая система управления учебной деятельностью обучающихся.

Главное функциональное назначение рейтинговой системы состоит в том, что она позволяет ранжировать обучающихся по успешности обучения. Именно установление рейтинга обучающегося (т. е. занимаемого им по успешности обучения места) способствует повышению его самостоятельности и активности при освоении учебных программ и в конечном счете улучшению качества его профессиональной подготовки. Вместе с тем это действенное средство управления учебным процессом.

Введение рейтинговой системы в педагогический процесс преследует следующие цели:

1) обеспечение систематической обратной связи, позволяющей, во-первых, строить адаптивную программу обучения и, во-вторых, своевременно корректировать действия преподавателей и обучающихся в процессе обучения;

2) повышение надежности данных оперативной диагностики учебного процесса;

3) возрастание чувствительности канала обратной связи;

4) объективизация оценки знаний обучающихся, получаемых по отдельным дисциплинам;

5) введение элемента состязательности ранжированием обучающихся в процессе обучения;

6) мотивация систематической самостоятельной работы обучающихся в течение семестра;

7) получение дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения, а также о персональных академических достижениях обучающихся для их морального и материального поощрения:

- предоставление преимущественного права при поступлении на следующий уровень обучения;

- присуждение грантов для обучения или стажировок в зарубежных учебных заведениях;

- выдвижение на получение специальной (именной) стипендии;

- получение положительных рекомендаций при устройстве на работу;

- использование прочих форм поощрения;

8) контроль качества подготовки специалистов;

9) повышение качества педагогического проектирования и осуществления педагогического процесса.

Рейтинговая система основывается на интегральной оценке всех видов учебной деятельности обучающегося, предусмотренных учебным планом образовательной программы, в частности следующих:

- овладение дисциплинами учебного плана;

- прохождение всех видов практик;

- сдача государственного итогового экзамена по специальности (направлению подготовки);

- подготовка и защита выпускной квалификационной работы.

Составной частью проектирования и реализации процесса управления изучением дисциплины является организация системы контроля, основные функции которого связаны с определением соответствия исходного уровня компетенций обучающихся (входной контроль), результатов промежуточных этапов обучения (текущий контроль) и конечного результата достижения заданной цели обучения (итоговая аттестация по дисциплине). Контролем устанавливается степень подготовленности обучающегося к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Рейтинг по дисциплине рассчитывается в пределах 100 баллов. Это максимум, достижимый для обучающихся в рамках одного предмета.

В связи с переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов с высшим образованием и связанным с ней внедрением в учебный процесс Европейской системы переноса кредитов (European Credit Transfer System (ECTS)) для сопоставимости систем оценки результатов обучения (ECTS и рейтинговой) предусматривается (как это принято в ECTS):

- 70 баллов – для оценки текущей работы студента в семестре;
- 30 баллов – для оценки на экзамене.

Итоговая оценка по предмету с экзаменом или дифференцированным зачетом (зачетом с оценкой) выставляется с учетом работы в семестре и результатов экзамена (баллы суммируются).

Критерии оценки сформированности компетенций обучающегося в рамках каждой учебной дисциплины или групп дисциплин вырабатываются согласованно образовательным сообществом (например, преподавателями кафедры или членами цикловой комиссии) на основании выделения и ранжирования измерителей обученности.

Измеритель обученности – средство получения научно обоснованной информации о качестве сформированных компетенций обучающегося. Измеритель обученности включает в себя два компонента: измерительное средство (табл. 7) и заранее подготовленную шкалу, которая служит для фиксации результатов измерения и на кото-

рой откладываются оценки (количественные или качественные) измеряемой переменной [56].

Таблица 7

Выбор измерительного средства

Элемент измерения	Измерительные средства
Знания (теоретические понятия и когнитивные умения)	Эссе, реферат, тестовые материалы, задания коллоквиума, доклады и сообщения, вопросы для устного контроля (собеседования), зачет, экзамен и др.
Умения (практические действия и приемы)	Кейс-задачи, тренажерные задания, рабочие тетради, практические и лабораторные задания, расчетно-графические работы и др.
Владение (практический опыт, практические операции)	Ролевая игра, деловая игра, имитация, тренинг, ситуационные задания (в том числе в тестовой форме) и др.
Компетенции	Демонстрация (показательная работа), тренинг-диагностика, разноуровневые задачи, задания и др.
Виды деятельности	Проект, портфолио, комплексные разноуровневые задачи и задания, экспертиза, оценка деятельности, самооценка и др.

При построении рейтинговой шкалы целесообразно руководствоваться следующими положениями:

1. Оценивание результатов обучения можно осуществлять, используя два варианта шкалирования: политомию – выделение трех и более градаций в оценочной шкале, т. е. введение уровневого подхода к оцениванию (табл. 8), и дихотомию – выделение двух градаций в оценочной шкале, фиксирующих наличие или отсутствие требуемого параметра (табл. 9).

Таблица 8

Пример политомической шкалы

Уровень сформированности компетенций	Описание уровня сформированности компетенций
Пороговый	Обязательный для студентов, освоивших дисциплину Оценка «удовлетворительно» или «зачтено»
Продвинутый	Превышение минимальных характеристик сформированности компетенции Оценка «хорошо»
Высокий	Максимально возможная выраженность уровня сформированности компетенции; качественный ориентир для самосовершенствования Оценка «отлично»

Пример дихотомической шкалы

Оценивание обучения	Результат обучения
Более 55 баллов	Зачет
Менее 55 баллов	Незачет

2. При выборе шкалы, приемлемой для оценки результатов обучения, рекомендуется пользоваться типологией шкал (рис. 10).

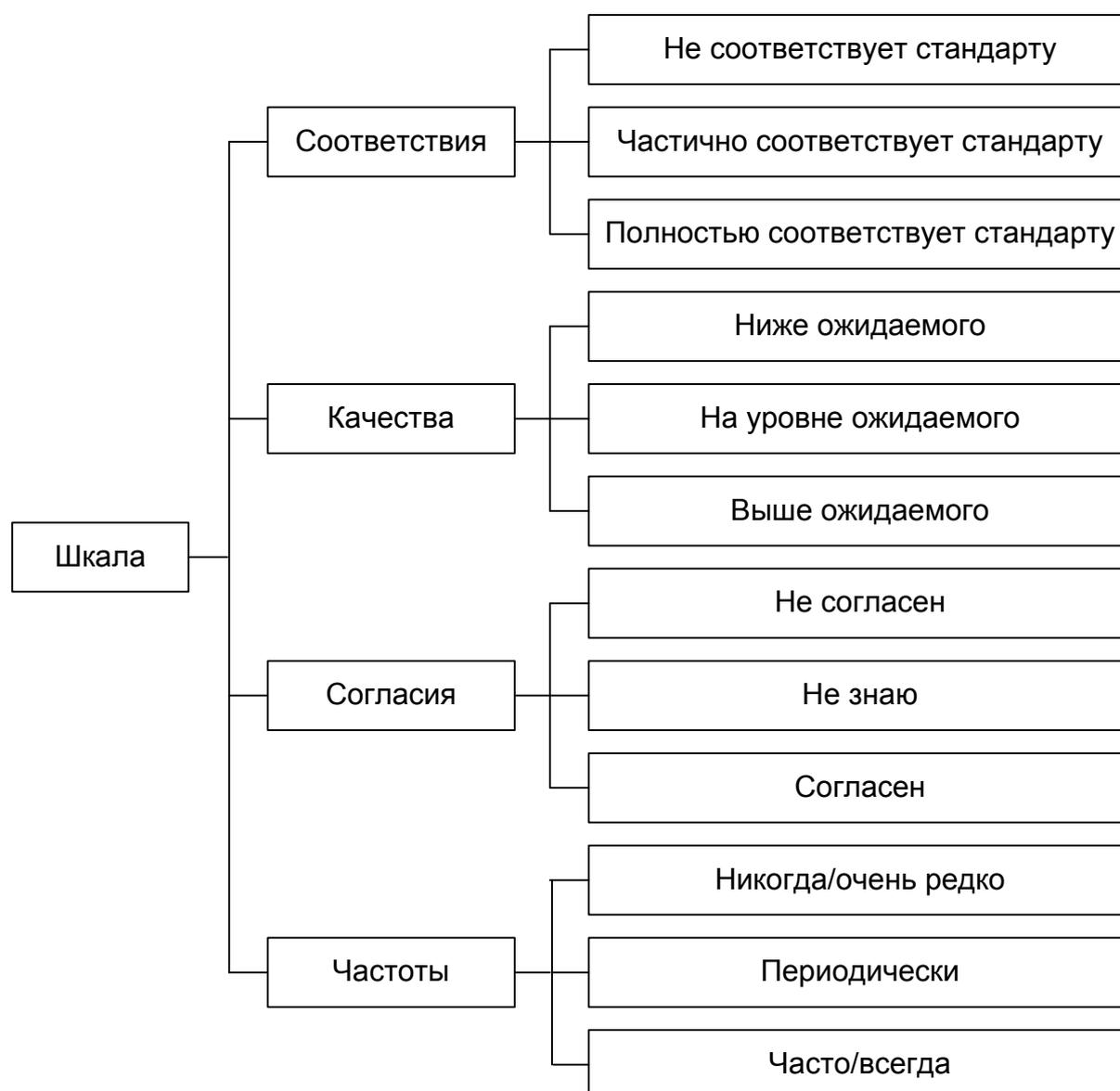


Рис. 10. Типология шкал

3. Для оценивания результатов обучения может использоваться:

- аналитическое шкалирование, при котором оценивается отдельный аспект (элемент) процесса деятельности с получением конечного итога. Например, при оценке устного ответа на экзамене учитываются глубина, полнота, развернутость, системность, конкретность и т. д.;

- интегральное шкалирование, применяемое при оценке процесса деятельности в целом без рассмотрения отдельных аспектов. Например, 0 баллов – требования не выполнены; 1 балл – требования выполнены не в полном объеме; 2 балла – требования в большей части выполнены; 3 балла – все требования, предъявляемые к заданию, выполнены.

Анализ исследований позволил выявить надежность различных способов оценивания компетенций (табл. 10) [17, 28].

Таблица 10

Способы оценивания компетенций и их надежность

Способы оценивания	Надежность
Интервью (стандартное)	0,05–0,7
Рекомендации	0,13–0,3
Неструктурированное интервью	0,15
Биография (анализ резюме)	0,38
Тесты личностные	0,38
Тесты-опросники (профессиональное)	0,39
Личностные опросники	0,42
Интервью (поведенческое)	0,48–0,61
Тесты способностей	0,54
Ситуационные тесты	0,54
Тесты учебных достижений	0,55–0,60
Кейс-методики	0,62
Структурированное интервью	0,33–0,63
Ассесмент-центры (центры оценивания)	0,65–0,68

С целью обеспечения ритмичной работы обучающихся рекомендуется равномерное распределение измерителей обученности и контрольных испытаний в течение семестра с равномерным набором баллов.

Преподаватель обязан информировать обучающихся о критериях оценки сформированности компетенций по дисциплине (в начале учебного процесса), результатах каждого контрольного среза, достигнутом уровне обученности (в процентах) по предмету на разных этапах обучения.

В заключение отметим, что рейтинговая система – это система оценки накопительного типа, основанная на рейтинговых изменениях, отражающая успеваемость обучающихся, их творческий потенциал, психологическую и педагогическую характеристики. В основе рейтинговой системы контроля сформированности компетенций лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых – своевременная и систематическая оценка результатов труда обучающегося в точном соответствии с реальными достижениями, система поощрения успевающих обучающихся, перевод с одной ступени обучения на другую. Использование рейтинговой системы оценивания результатов обучения позволяет дифференцировать систему ответов обучающихся по каждой теме. Человек сам решает, какой вид контроля сформированности компетенций или их части ему выбрать: монологический рассказ, работу с тестовыми материалами, эвристическую беседу, творческие задания.

Заключение

Анализ теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения дал возможность обосновать необходимость ее осуществления на основе компетентного, системного, интегративного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, что позволило достичь теоретически и практически значимых результатов в формировании структуры подготовки педагогов профессионального обучения.

Сравнительный анализ образовательных программ показал, что отраслевую подготовку педагогов профессионального обучения нельзя рассматривать в отрыве от психолого-педагогической и производственно-технологической (по рабочей профессии) подготовки. Это целостный комплекс, направленный на обучение конкурентоспособного специалиста.

Теоретически обоснована и разработана модель подготовки педагогов профессионального обучения, отвечающая современным требованиям личности, общества и государства. Модель содержит научно-методологический, практико-ориентированный и рефлексивно-оценочный блоки.

Научно-методологический блок включает в себя фундаментальные положения гуманитарных, социально-экономических, естественных наук и базируется на мотивационно-целевом и аксиологическом компонентах.

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к профессиональной деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах.

Аксиологический компонент содержит в своей основе необходимость приобщения педагога профессионального обучения к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного педагога.

Практико-ориентированный блок включает образовательную деятельность, определяемую спецификой профессиональной деятельности

педагога профессионального обучения, что требует владения знаниями и алгоритмами процессов, обеспечивающими выполнение конкретных профессиональных задач (достигается профильным обучением дисциплинам отраслевого цикла в рамках аудиторной, самостоятельной, научно-исследовательской работы и практического обучения по рабочей профессии или профессии служащего).

Рефлексивно-оценочный блок позволяет зафиксировать позитивные изменения в профессионально-личностном становлении будущих педагогов профессионального обучения. Контрольную диагностику предлагается осуществлять на основе рейтинговой системы.

Выявлен комплекс организационно-педагогических условий реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения, включающий в себя интеграцию дисциплин психолого-педагогической и отраслевой подготовки на основе практико-ориентированного подхода; проектирование содержания обучения на основе сопряженности образовательных программ СПО и ВО с учетом требований работодателей, рынка труда, специфики профессионально-педагогической деятельности и существующего опыта подготовки педагогов профессионального обучения.

Предложенная модель подготовки педагогов профессионального обучения используется при проектировании основных профессиональных образовательных программ по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Представленные материалы не претендуют на исчерпывающую полноту разработки проблемы. В условиях постоянного совершенствования содержания подготовки обучающихся в профессионально-педагогическом вузе требуется систематическая корректировка программ основной и дополнительной профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Алексеев В.* Технологии управления персоналом в России: опыт профессионалов / В. Алексеев. Москва: НРС. Кадровый клуб: Книжный мир, 2001. 240 с.
2. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
3. *Батышев С. Я.* Подготовка инженеров-педагогов – проблема комплексная / С. Я. Батышев // Профессионально-техническое образование. 1976. № 3. С. 52–53.
4. *Безрукова В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Север, 1994. 152 с.
5. *Белкин А. И.* Третий пол (судьбы пасынков природы) [Электронный ресурс] / А. И. Белкин. Режим доступа: www.favoriteclub.ru/book/11-1.htm.
6. *Беркалиев Т. Н.* Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицина. Санкт-Петербург: КАРО, 2007. 144 с.
7. *Беспалько В. П.* О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 59–60.
8. *Браун Т. П.* Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Т. П. Браун. Санкт-Петербург, 2007. 22 с.
9. *Быховская И. М.* Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы [Электронный ресурс] / И. М. Быховская. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996№2/p19-27.htm>.
10. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. Москва: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
11. *Геодакян В. А.* Эволюционная теория пола / В. А. Геодакян // Природа. 1998. № 4. С. 60–69.
12. *Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике: монография / Б. С. Гершунский. Киев: Выща школа, 2015. 194 с.
13. *Давыдов В. В.* Нерешенные проблемы теории деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 3–13.

14. *Дорофеев А. В.* Принцип многомерности в компетентностном образовании [Электронный ресурс] / А. В. Дорофеев, А. Ф. Латыпова. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer38/174.pdf>.

15. *Дьюи Д.* Моя педагогическая вера / Д. Дьюи // Образование ребенка как субъекта демократии: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. Москва; Владимир, 2007. С. 23–31.

16. *Ерусалимский Я. М.* Технология асинхронного обучения: опыт ЮФУ / Я. М. Ерусалимский, И. М. Узнародов // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 3–7.

17. *Ефремова Н. Ф.* Проблемы оценивания компетенций студентов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО [Электронный ресурс] / Н. Ф. Ефремова // Особенности формирования и использования измерительных материалов для оценки качества высшего профессионального образования с учетом введения ФГОС ВПО / НИТУ МИСИС. Москва, 2012. Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/presentations/48/20120427232625.ppt>.

18. *Зеер Э. Ф.* Концепция развития инженерно-педагогического образования / Э. Ф. Зеер // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: сборник научных трудов / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1986. С. 3–13.

19. *Зеер Э. Ф.* Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Мир психологии. 2007. № 3. С. 105–110.

20. *Зеер Э. Ф.* Проблемы развития профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Зеер // Казанский педагогический журнал. 2014. № 2 (103). С. 9–22.

21. *Зырянова Н. И.* Особенности подготовки бакалавров профессионального обучения: сопряженность образовательных программ / Н. И. Зырянова // Современные направления теоретических и прикладных исследований: материалы Международной научно-практической конференции, Одесса, 20–31 марта 2012 г. Одесса: Куприенко, 2012. Т. 16. С. 52–55.

22. *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28.

23. *Из СССР.* Москва, 21 июня [Электронный ресурс] // Бюллетень оппозиции (большевиков-ленинцев). 1931. № 23. Режим доступа: http://www.1917.com/Marxism/Trotsky/BO/BO_№_23/BO-0249.html.

24. *Калинин В. В.* Принцип сопряженных систем в профессиональном образовании в период перехода к рыночной экономике / В. В. Калинин // Социально-экономические проблемы профессионального образования: сборник научных трудов / под ред. В. А. Кокшарова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. С. 34–38.

25. *Ковалев А. П.* Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 030500 «Профессиональное обучение» / А. П. Ковалев, В. В. Кузнецов, В. А. Федоров; Рос. акад. образования, Урал. отд-ние. Екатеринбург, 2012. 98 с.

26. *Костецкая Г. А.* Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы / Г. А. Костецкая // Молодой ученый. 2014. № 18.1. С. 49–51.

27. *Краевский В. В.* Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. Москва: Академия, 2008. 400 с.

28. *Красностанова М. В.* Assessment Center для руководителей: опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы / М. В. Красностанова, Н. В. Осетрова, Н. В. Самара. Москва: Вершина, 2007. 208 с.

29. *Кубрушко П. Ф.* Деструктивные факторы развития профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 10–16.

30. *Кузнецов В. В.* Введение в профессионально-педагогическую специальность / В. В. Кузнецов. Москва: Академия, 2007. 176 с.

31. *Кукушин В. С.* Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006. 224 с.

32. *Кулюткин Ю.* Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. 2001. № 1. Режим доступа: http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html.

33. *Лебеденко И. М.* Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. М. Лебеденко. Москва, 2011. 261 с.

34. *Леднев В. П.* Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие / В. П. Леднев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 141 с.

35. *Леонтьев А. Н.* Психологические воззрения Л. С. Выготского / А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия // *Нейропсихология: хрестоматия* / под ред. Е. Д. Хомской. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2010. С. 14–33.

36. *Лиханова В. И.* Роль модуль-инжиниринга в современном образовании [Электронный ресурс] / В. И. Лиханова, Р. И. Егорова // *Концепт: научно-методический электронный журнал*. 2017. Т. 32. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771108.htm>.

37. *Люсев В. Н.* Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебное пособие / В. Н. Люсев, Т. П. Люсева, И. М. Морозова. Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. ун-та, 2012. 264 с.

38. *Маленко А. Т.* Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования / А. Т. Маленко. Минск: Вышэйшая школа, 1980. 166 с.

39. *Мирошин Д. Г.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетенции рабочих в учебных центрах предприятий: диссертация ... кандидата педагогических наук / Д. Г. Мирошин. Екатеринбург, 2004. 228 с.

40. *Москвина А. В.* О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся / А. В. Москвина // *Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия–Германия: материалы Международной научно-практической конференции*, Оренбург, 20–21 апр. 2000 г. Оренбург, 2000. С. 177–181.

41. *Научная организация учебного процесса: сборник научных трудов*. Москва: Изд-во Моск. инж.-физ. ин-та, 1976. Вып. 3. 147 с.

42. *Непрерывная подготовка педагога профессионального образования по индивидуальным образовательным траекториям* / Н. И. Зырянова [и др.] // *Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: материалы 3-го Международного конгресса*, Челябинск, 21–22 нояб. 2016 г. / под ред. М. В. Потаповой, З. М. Большаковой, Н. Н. Тулькибаевой. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. С. 188–192.

43. *О Перечне профессий для общеобразовательных учреждений* [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования Российской Федерации от 21 мая 2001 г. № 511/13–13. Режим доступа: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_25570.html.

44. *О Перечне профессий (специальностей) общеобразовательных учреждений* [Электронный ресурс]: письмо Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 июня 2006 г. № 03–1508. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902005459>.

45. *О профилях и специализациях ООП высшего профессионального образования* [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 марта 2011 г. № 12–532. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071389/>.

46. *Об образовании в Российской Федерации* [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

47. *Об утверждении Перечня профессий профессиональной подготовки* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования Российской Федерации от 29 окт. 2001 г. № 3477. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_01/3477.html.

48. *Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 2 июля 2013 г. № 513. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70433916/#ixzz4obrNerrm>.

49. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апр. 2017 г. № 301. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/.

50. *Осипова Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. А. Осипова. Тюмень, 2006. 188 с.*

51. *Панов В. И. Одаренные дети: выявление–обучение–развитие / В. И. Панов // Педагогика. 2001. № 4. С. 30–44.*

52. *Перечень отраслей специальности 050501.65 Профессиональное обучение (по отраслям) и Перечень профилей подготовки бакалавров по направлению 051000 Профессиональное обучение (по отраслям)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rsvpu.ru/umo-po-ppo/v-pomoshh-razrabotchikam-ooop/filedirectory/2345/profil.pdf>.

53. *Профиль* [Электронный ресурс] // Современная энциклопедия. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/39362>.

54. *Пятышкин А. А.* Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. А. Пятышкин; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 160 с.

55. *Регуш Л. Ф.* Педагогическая психология / Л. Ф. Регуш, А. В. Орлова. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 416 с.

56. *Реньш М. А.* Оценка качества сформированности компетенций как метод оценки качества профессионального образования (ФГОС–3) [Электронный ресурс] / М. А. Реньш. Режим доступа: [http://expert-nica.ru/library/sbornik2013/IVpart/Rench MA.pdf](http://expert-nica.ru/library/sbornik2013/IVpart/Rench%20MA.pdf).

57. *Романцев Г. М.* Профессиональное образование в системе обеспечения модернизируемой экономики рабочими кадрами / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. Г. Мокроносов // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6. С. 6–13.

58. *Рондырев-Ильинский В. Б.* Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки пожарных в подразделениях ГПС МЧС России: автореферат ... кандидата педагогических наук / В. Б. Рондырев-Ильинский. Санкт-Петербург, 2008. 23 с.

59. *Русаков Ю. Т.* Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. Т. Русаков. Магнитогорск, 2006. 191 с.

60. *Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–37.

61. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования / под ред. Н. Б. Крыловой. Москва, 1997. Вып. 7. С. 177–184.

62. *Таран А.* Народные игры в начальной школе [Электронный ресурс] / А. Таран. Режим доступа: www.1september.ru/ru/spo/2001/15/1.htm.

63. *Тарасов С. В.* Образовательная среда и развитие школьника / С. В. Тарасов. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2003. 139 с.

64. *Тенчурина Л. З.* История профессионально-педагогического образования / Л. З. Тенчурина. Москва: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.

65. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 304 с.

66. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Л. З. Тенчурина [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург, 2010. Т. 2. 282 с.

67. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 3 томах / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 308 с.

68. *Технология* социальной работы: учебник / А. А. Чернецкая [и др.]. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 400 с.

69. *Уровневое* профессионально-педагогическое образование: проблемы стандартизации: монография / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 544 с.

70. *Усенко И. С.* Поле образовательного взаимодействия как объект исследования в педагогике [Электронный ресурс] / И. С. Усенко. Режим доступа: http://elib.bsui.by/bitstream/123456789/166566/1/Усенко_1-2013-040-045.pdf.

71. *Федоров В. А.* Кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций: возможности развития / В. А. Федоров // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 4–9.

72. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

73. *Федоров В. А.* Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения / В. А. Федоров, Н. И. Зырянова // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 23–30.

74. *Федорова П. С.* Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования / П. С. Федорова // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2 (59). С. 162–165.

75. *Федотов В. А.* Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление): учебное пособие для вузов / В. А. Федотов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 149 с.

76. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Г. В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 672 с.

77. *Цветкова Г. В.* Принципы педагогического проектирования интегрированной модели образовательного пространства, обеспечивающей субъектную позицию обучающегося в образовании [Электронный ресурс] / Г. В. Цветкова // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 2. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/570008.htm>.

78. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие / Д. В. Чернилевский. Москва: ЮНИТИ, 2002. 436 с.

79. *Чичканова И. Н.* Подготовка преподавателей начальных классов в условиях учебно-научно-педагогического комплекса «педколледж – педвуз»: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. Н. Чичканова. Бийск, 2012. 166 с.

80. *Эрганова Н. Е.* Теория и практика подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионального образования [Электронный ресурс] / Н. Е. Эрганова // Научные исследования в образовании. 2009. № 3. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/doklad-teoriya-i-praktika-podgotovki-pedagoga-professionalnogo-obucheniya-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya>.

81. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

82. *Ясвин В. А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин; под ред. В. И. Панова. Москва: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

83. *Ясперс К.* Идея университета [Электронный ресурс] / К. Ясперс. Режим доступа: <http://www.belintellectuals.com>.

84. *Davydova N. N.* Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov // Scientific bulletin of National Mining University. 2016. № 5. P. 157–163.

85. *Dorozhkin E. M.* Research and educational panorama of modernization of training teachers of continuous vocational education / E. M. Dorozhkin, E. F. Zeer, V. Y. Shevchenko // The Education and science journal. 2017. № 1. P. 63–81.

86. *Fedorov V. A.* Control of the research and education network development in modern socio-pedagogical conditions / V. A. Fedorov, N. N. Davydova // Scientific bulletin of National Mining University. 2014. № 2 (140). P. 126–133.

87. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818.

88. *Fedorov V. A.* Vocational-pedagogical education in Russia: historical and logical periods / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // The Education and science journal. 2017. № 3. P. 93–119.

89. *Forming Artistic-Design Competency of Vocational Design Teacher* / V. P. Falco [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 16. P. 9266–9284.

90. *Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel* / N. I. Zyryanova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 16. P. 8800–8810.

91. *Research and Educational Network: Development Management* / N. N. Davydova [et al.] // Iejme – mathematics education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2651–2665.

92. *Schelten A.* Einführung in die Berufspädagogik / A. Schelten. Stuttgart: Steiner, 1991. 289 p.

93. *Zeer E. F.* Methodological bases of the implementation of the process and project approaches in vocational education / E. F. Zeer, E. V. Lebedeva, M. V. Zinnatova // The Education and science journal. 2016. № 7. P. 40–56.