

Результатом решения этих задач должен стать устойчивый спрос на профессионально-педагогические кадры на рынке труда.

Главным итогом рассмотрения обозначенных выше проблем следует считать вывод о том, что *для успешного функционирования государственной системы начального профессионального образования, ориентированной на опережающую подготовку рабочих кадров для экономики страны, требуется развитие современной государственной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов профессионального образования, способной обеспечить необходимое опережение.*

А. Н. Кузнецов,
В. П. Косырев

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АГРОИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Переход к рыночной экономике, земельная реформа, складывающаяся многоукладность в сельском хозяйстве кардинально меняют характер деятельности специалистов и рабочих, занятых в нем. Эти процессы требуют подготовки специалистов, владеющих не только профессиональными знаниями и умениями, но и определенными качествами, обеспечивающими их профессиональную мобильность, способность быстро переключаться с одного вида труда на другой и совмещать различные трудовые функции.

Существующая система подготовки и переподготовки педагогов профессионального обучения аграрного профиля не в полной мере отвечает актуальным требованиям к их профессиональной квалификации.

Для изменения существующего положения с качеством подготовки педагогов профессионального обучения агроинженерного профиля необходимо выделить возможные теоретические и организационные проблемы и наметить пути их решения. К числу первоочередных актуальных проблем следует отнести следующие:

1. Виды и поле профессиональной деятельности специалиста.
2. Классификатор специальностей и направлений высшего профессионального образования.
3. Системы и технологии подготовки специалистов в высшем агропедагогическом образовании.

4. Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030500.01 – Профессиональное обучение (агроинженерия).

Первую проблему порождают такие тенденции развития мирового сообщества, как глобализация и информатизация, а также детерминирующие их тенденции, связанные со следующими факторами:

- изменение рынка труда и рабочей силы;
- развитие потребительского рынка и рынка услуг;
- переход работников из производственной сферы в обслуживающую (в частности, отток работников сельскохозяйственного производства в сферу обслуживания).

Указанные тенденции вызывают естественное расширение поля профессиональной деятельности специалистов, порождают образование новых видов деятельности, в результате чего объективно меняются характер и содержание труда специалистов. Система высшего профессионального образования реагирует на эти изменения проведением подготовки по продвинутым направлениям и специальностям, дополнительным образовательным профессиональным программам, дополнительным и двойным квалификациям. В современных условиях социально-экономических изменений, происходящих в Российской Федерации, появляются новые, перспективные области приложения квалификации выпускников инженерно-педагогических факультетов и вузов. Естественное расширение коммуникативной сферы, в том числе с субъектами отечественной и зарубежной рыночной экономики, ставит на повестку дня задачу пересмотра и расширения перечня требований к профессиональной готовности специалистов – выпускников вузов. Требования современного рынка труда, предъявляемые к подготовке специалистов-педагогов, обусловили актуальность подготовки студентов на инженерно-педагогическом факультете Московского государственного агроинженерного университета (МГАУ) по дополнительным образовательным программам «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и «Психология профессионального образования».

Вторая проблема связана с классификатором направлений и специальностей высшего профессионального образования.

В связи с ликвидацией многоуровневого профессионально-педагогического образования (в системе сельскохозяйственного агропедагогического образования подготовка бакалавров и магистров осуществлялась по решению Министерства сельского хозяйства с 1993 по 2000 гг.) подготовку бакалавров и магистров для системы начального и среднего профессионального образования предполагается вести по государственному стандарту направления «Техноло-

гическое образование». Системе профессионально-педагогического образования оставлена подготовка дипломированных специалистов по специальности 030500 – Профессиональное обучение (по отраслям). Однако в рамках Государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Технологическое образование» подготовку бакалавров и магистров для системы начального профессионального образования осуществить практически невозможно. Это связано с тем, что данный стандарт ориентирован только на подготовку выпускников к преподавательской деятельности в общеобразовательных школах, а не на подготовку к профессионально-педагогической деятельности в профессиональных учебных заведениях.

Третья проблема связана с решением вопросов, касающихся систем и технологий подготовки специалистов для начального и среднего профессионального образования сельскохозяйственного профиля. Несмотря на существенные изменения, произошедшие в последнее время в содержании подготовки специалистов системы профессионально-педагогического образования агроинженерного профиля, подходы в организации и технологиях подготовки остались по-прежнему традиционными. Имеющиеся научные достижения в этой области высшего профессионально-педагогического образования не всегда реализуются на практике. На протяжении многих лет в МГАУ им В. П. Горячкина велись исследования эффективных технологий подготовки специалистов в системе непрерывного сельскохозяйственного образования [1]. Основная концептуальная идея, которая была положена в основу построения системы, – это планомерно-поэтапная подготовка, усложняющаяся по мере обобщенности освоения типовых функциональных единиц профессионально-педагогической деятельности специалистов. На основе проведенных исследований была построена система, включающая в себя три крупных компонента, которые отражают основные этапы освоения профессионально-педагогической деятельности.

Базисный компонент охватывает начальный этап освоения профессиональной деятельности: профессиональную пропедевтику, углубленную профориентацию и освоение рабочей профессии.

Профессиональный компонент отражает центральный этап профессионального становления инженера-педагога. Здесь формируются на необходимом и достаточном для успешной самостоятельной работы уровне основные функциональные единицы профессионально-педагогической деятельности.

Адаптивный компонент подразумевает некоторое сужение и углубление профиля специалиста по линии наращивания сложности и обобщенности ряда конкретных функциональных единиц деятельности, определяющих специали-

зацию. Это достигается в процессе изучения общей и частной методик профессионального обучения.

Все эти компоненты открыты: после любого из них обучающийся мог покинуть подсистему с соответствующим документом об образовании, а равно вернуться на любой этап в удобное для него время.

Четвертая проблема связана со стандартизацией требований к подготовке специалиста.

В настоящее время актуальными остаются вопросы номенклатуры и спецификации требований к подготовке специалиста. Наиболее перспективным нам кажется переход на компетентностный подход к проектированию нормативной документации подготовки специалистов.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей окажет существенное влияние на всю систему оценки качества и контроля результатов подготовки [4]. Компетентности представляют собой многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучаемых. Они представляют собой приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик подготовки, в том числе и со способностью применять полученные знания и умения на практике.

Проведенный анализ теоретических основ и практики подготовки педагогов позволил сделать вывод о том, что понятия «ключевые квалификации» (в обобщенном значении этого понятия) и «ключевая компетентность» идентичны, феноменологически взаимозаменяемы, а следовательно, могут быть сведены к одному термину – «ключевая компетентность» [2].

Существует еще одно принципиальное для рассмотрения данной темы понятие – «инвариант», предложенный В. С. Ледневым [3]. Основу терминологической дифференциации этих понятий составляет следующее: ключевые компетентности отбираются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к содержанию подготовки, в то время как инварианты характеризуют само содержание, выступая в качестве критериев его отбора и одновременно являясь составной частью содержания обучения.

Следует обратить внимание на то, что инварианты нельзя считать исчерпывающим критерием отбора содержания подготовки; их рекомендуется рассматривать в основном при планировании базовых элементов последнего. Связано это с тем, что модель, в которой зафиксировано только современное состояние профессиональной деятельности, не может удовлетворять требованию опережающей подготовки специалиста, поскольку подобная подготовка должна

учитывать перманентные изменения и развитие будущей деятельности специалиста, обогащение ее новыми данными.

Инварианты формируются на основе анализа ключевых компетентностей, которые, в свою очередь, определяются посредством исследования требований данного социума к личности специалиста.

Компетенцию мы определяем как круг полномочий, знаний и опыта в той или иной области; сферу деятельности, для успешной реализации которой человек прошел специальную подготовку и(или) получил квалификацию. Таким образом, компетенция может условно рассматриваться в качестве области реализации определенной квалификации; она рассматривается в рамках профессиональной педагогики и имеет узкопрофессиональный, но глубинный характер. Компетенция обычно формируется в специальных (профильных) учебных заведениях.

Компетентность специалиста, зафиксированную в нормативной документации в форме системы ключевых квалификаций, следует рассматривать в качестве потенциальной способности, профессионального качества личности.

Профессионально-педагогическая компетентность должна рассматриваться в качестве цели учебно-воспитательного процесса в профильных учебных заведениях, осуществляющих подготовку преподавателей системы среднего и высшего технического и гуманитарного образования и педагогов-методистов, поле профессиональной деятельности которых включает владение технологиями обучения и создания организационных условий успешного осуществления педагогического воздействия, и как неотъемлемая (даже ведущая) составляющая личности специалиста данного профиля.

При анализе структуры личности педагога профессионального образования было определено, что комплекс общетехнических и специально-педагогических знаний и умений может быть охарактеризован как основополагающая составляющая подобной структуры. В соответствии с этим, следует говорить о необходимости формирования у студентов педагогических вузов и факультетов соответствующей компетентности исходя из актуальных требований общества и прогнозируемых профессиографических изменений, которые в идеале должны формулироваться в государственных образовательных стандартах и квалификационных характеристиках. Если этот тезис будет принят во внимание, станет возможной реализация концепции профессионально-прагматического подхода к отбору содержания и технологий педагогической подготовки, что позволит значительно конкретизировать специальный перечень функциональных единиц деятельности, включаемых в содержание обучения, оптимизи-

ровать процесс целенаправленной аспектной подготовки специалиста каждого конкретного профиля и квалификации.

В заключение можно констатировать, что работа над созданием методик и инструментария для оценки ключевых компетентностей педагогов профессионального обучения является приоритетной. Однако широкий спектр проблем, которые необходимо будет решить в связи с этим, потребует дальнейшей значительной теоретической проработки, экспериментальной проверки и обсуждения специалистами, а, следовательно, система ключевых квалификаций может быть сформирована, нормативно зафиксирована и реализована в практике профессионально-педагогического образования только через некоторый значительный промежуток времени.

Библиографический список

1. Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург, 1998. Вып. 2 (23).

2. Кузнецов А. Н. Философские и прикладные аспекты педагогического тезауруса: дифференцированный подход к формированию компетенции и компетентности // Техническая и профессиональная подготовка кадров для решения перспективных научных и технологических задач в целях устойчивого развития: Сб. докл. междунар. конф. М., 2001.

3. Леднев В. С. Содержание образования: Учеб. пособие. М., 1989.

4. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А. А. Пинского. М., 2001.

Г. М. Романцев

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИЕЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трудно переоценить значение предстоящей модернизации системы начального профессионального образования (НПО) России. Совершенно очевидно, что от качества подготавливаемых рабочих напрямую зависят количество и качество будущей продукции (товаров и услуг), а следовательно, успешность экономического развития страны.