

15–16 ноября 2006 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – С. 3–15.

2. Новиков А. М. Развитие отечественного образования: Полемиические размышления. – М.: Эгвес, 2005. – 256 с.

3. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. – М.: Инфра-М, 2007. – 254 с.

4. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 333 с.

5. Труханович Л. В., Щур Д. Л. Юридический словарь-справочник кад- ровика. – М.: Дело и Сервис, 2003. – 480 с.

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

7. Федотов В. А. Высшее экономическое профессионально-педагогическое образование: международный и российский опыт // Образование и наука. – 2001. – 5(11). – С. 153–159.

Ж. В. Нечеухина

## ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИПЛОМИРОВАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ» В МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

В статье анализируется опыт дипломирования выпускников Российского государственного профессионально-педагогического университета и Курганского государственного университета. Описываются перспективы использования оценочных средств итоговой аттестации, позволяющих установить степень соответствия уровня подготовки выпускников вузов требованиям государственного образовательного стандарта.

The article contains the analysis of the practice of issuing diplomas to students graduating from the Russian State Professional and Pedagogic University, the Kurgan State University and outlines the perspectives of implementation of evaluation tools in final certification which provide the possibility to determine the degree of conformity of the level of preparation of university graduates to the requirements of state educational standard.

В российской высшей школе накоплен довольно значительный опыт организации итоговой государственной аттестации выпускников педагогических вузов [4], но проблемы и вопросы дипломирования педагогов профессионального обучения недостаточно разработаны в теории и практике. А. А. Жученко был проанализирован опыт дипломирования студентов машиностроительного факультета Свердловского инженерно-педагогического института в 1984–1991 гг. с позиции интеграции составляющих инженерно-педагогического образования [2]. Однако соотношение специального (инженерного) и педагогического знания по-прежнему остается основной проблемой

организации процесса дипломного проектирования педагога профессионального обучения.

С целью определения доминирующих типов дипломных проектов (работ) (ДПР) и выявления их способности оценивать соответствие подготовленности выпускника требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) специальности «Профессиональное обучение (машиностроение и технологическое оборудование)» [1] нами проведено исследование на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) и Курганского государственного университета (КГУ).

В ходе исследования в РГППУ проанализирована 1591 ДПР студентов специальности «Профессиональное обучение» в машиностроительной отрасли за период 1998–2006 гг., в КГУ – 127 выпускных квалификационных работ (ВКР) 2001–2006 гг.

Практическое изучение ДПР показало, что на машиностроительном факультете РГППУ используется 7 типов дипломных работ и еще несколько их производных.

Наиболее распространены инженерные проекты с методической (педагогической) частью. За 9 лет их количество составило 683 ДПР, или 42,9%. Инженерная часть проекта чаще всего связана с проектированием цеха (участка, линии), модернизацией станка или устройства, разработкой и совершенствованием технологического процесса. В ней освещены следующие разделы: экономика, охрана труда, охрана окружающей среды. Включение методической (педагогической) части в дипломный проект произошло более 20 лет назад и преследовало цель отойти от «инженерного проектирования» и приблизиться к «инженерно-педагогическому проектированию». Методическая часть составляет до 20% от общего объема проекта и обычно включает разработку фрагмента программы предмета: перспективно-тематического плана и конспекта одного из уроков в профессиональном училище; рабочей тетради; инструкционных карт; методических указаний; тестовых заданий и др. Она в определенной степени связана с инженерной частью (по содержанию обучения), однако недостаточно органично вписывается в общий замысел проекта. Зачастую методическая часть может быть выделена из проекта и существовать как самостоятельный педагогический проект или разработка. Данный тип ДПР условно можно определить как «инженерный проект с интегрированной методической частью (НМЧ)». Установлено, что с помощью рассматриваемого типа ДПР можно оценить до 36 из 69 требований к уровню подготовленности выпускника, содержащихся в ГОС.

Второй тип ДПР условно можно назвать «педагогическими разработками». За последние 9 лет выполнено 356 таких проектов (работ), или 22,4%. Областью их исследования, как правило, является учебный процесс в образовательном учреждении. Эти разработки частнометодического характера затрагивают все стороны учебного процесса: содержание, организационные

формы, методы и средства обучения. Рассматриваемый тип ДПР делится на две разновидности. Первая связана в основном с созданием методического или дидактического обеспечения учебного процесса, дисциплины (разработка учебно-наглядных средств, тестов, учебных пособий, электронных учебников, модульных технологий, учебных элементов и др.); к ней относится большая часть всех «педагогических разработок» (336 проектов). Данная разновидность ВКР позволяет оценить до 15–17 требований к специалисту и в значительной степени удовлетворяет запросам психолого-педагогической подготовки, но вызывает затруднения при оценке инженерной подготовленности выпускников.

Вторая разновидность этого типа ДПР связана с созданием крупных педагогических проектов. Она составляет небольшую часть всех ДПР (1,3%) и предполагает разработку учебно-программной документации для профессионального учебного заведения. Рассматриваемая разновидность ВКР характеризуется разнообразием направлений исследований и разработок, объединенных общим замыслом, и включает, как правило, анализ квалификационных характеристик, изучение содержания труда и трудовых процессов на производстве, разработку и моделирование учебного плана, составление учебных программ по предметам, создание учебно-методического сопровождения. Данная разновидность ВКР дает возможность оценить до 30 требований ГОС к выпускнику.

Третий тип ДПР появился в 1999–2000 гг., но общее количество таких проектов к 2006 г. составило уже 279 (17,5%). Данный тип, по сути, является развитием первого типа в плане органической связи методического раздела с основной частью. Его условно можно обозначить как «инженерный проект с интегрированной методической частью (ИМЧ)». Методическая часть такого типа связана с разработкой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров на производстве и обычно включает создание перечня основных и вспомогательных рабочих профессий, необходимых для осуществления технологического процесса в проектируемом цехе; написание квалификационной характеристики, разработку или корректировку учебного плана, тематического плана теоретического и производственного обучения, учебной программы. В структуре проекта присутствует экономический раздел, связанный с определением затрат и расчетом себестоимости детали, организацией маркетинга и ценообразованием, расчетом коммерческой эффективности проекта. Имеются также разделы, предусматривающие разработку системы управления производством и мероприятий по охране труда и экологичности проекта. Таким образом, данный тип проекта отличается большим единством различных его частей и предполагает не только инженерное, но и профессионально-педагогическое проектирование, направленное на воспроизводство человеческих ресурсов для конкретного производства. Рассматриваемый тип позволяет оценить более широкий спектр профессиональных качеств выпускника по сравнению с предыдущими типами (до 40 требований ГОС).

Четвертый тип ДПР представляет собой типичный инженерный проект, содержание которого связано с проектированием цеха (участка, линии), модернизацией станка (устройства), разработкой и совершенствованием технологического процесса обработки детали. Структура проекта обязательно включает такие разделы, как экономика, охрана труда, охрана природы, гражданская оборона. Всего выполнено 115 (7,2%) таких дипломных проектов. С помощью данного типа проекта можно оценить до 27 квалификационных требований к специалисту. Это те же требования, которые оцениваются в дипломных проектах первого типа, за исключением требований, относящихся к психолого-педагогической подготовке.

Пятый тип ДПР составляют 47 работ (3%), Он посвящен научным исследованиям по психолого-педагогическим проблемам или по проблемам теории и практики машиностроения, сварочного производства, литейного производства, термообработки и металловедения и др. Данный тип работы позволяет оценить до 6 требований ГОС к выпускнику.

Шестой тип ДПР появился в 2003–2004 гг. Он условно может быть назван «педагогическим проектом с инженерной частью». Общее количество относящихся к этому типу проектов составило 46 (2,9%). Если судить по тематике данных ДПР, то их можно было бы отнести ко второму типу, т. е. к «педагогическим разработкам», но изучение их содержания делает необходимым выделение их в отдельный тип ДПР. Педагогическая часть проекта связана с проектированием учебного процесса в образовательном учреждении. Инженерная часть составляет до 20% от общего объема и совершенно оторвана от педагогической части и общего замысла проекта. Как правило, в ней разрабатывается технология изготовления конструкции. Данный тип ДПР дает возможность оценить до 25 требований ГОС к выпускнику.

Седьмой тип ДПР по тематике и содержанию связан с внеучебной деятельностью в профессиональном училище: это организация кружка; конкурса профессионального мастерства; конкурса изобретательства; разработка творческого проекта и изготовление образца и др. Общее количество данных ДПР за 9 лет равняется 31 (2%). В последние годы наблюдается исчезновение таких ДПР. При подготовке, выполнении и защите подобных работ можно оценить всего лишь до 5 требований, предъявляемых ГОС.

Остальные ДПР составляют менее 2,1% в общей массе и являются производными от приведенных выше типов.

Динамика применения типов ДПР на машиностроительном факультете РГППУ представлена в табл. 1. Как показывают данные, в 1998–1999 гг. наибольшее распространение получил инженерный проект, но уже с 2003 г. этот тип дипломного проекта перестал применяться. Это во многом связано с отсутствием в таких работах профессионально-педагогической направленности. Начиная с 2000 г. и до сих пор доминирует «инженерный проект с интегрированной методической частью».

Таблица 1

Типы дипломных проектов (работ) на машиностроительном факультете РГППУ за период 1998–2006 гг. и их процентное соотношение

№ п/п	Тип дипломного проекта (работы)	Количество, %									В среднем за 9 лет
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
1	Инженерный проект с неинтегрированной методической частью	24,5	28,9	35,1	53,8	34,3	40,7	43,9	52,8	47,5	42,9
2	Педагогические разработки	21,7	20,5	18,0	17,6	28,0	31,4	25,4	18,2	18,1	22,4
	• создание методического и дидактического обеспечения учебной дисциплины	20,8	18,1	14,4	17,6	25,2	29,7	24,3	18,2	17,1	21,1
	• проектирование учебно-программной документации	0,9	2,4	3,6	–	2,8	1,7	1,1	–	1,0	1,3
3	Инженерный проект с интегрированной методической частью	–	–	20,7	12,6	25,2	18,6	19,4	16,9	26,5	17,5
4	Инженерный проект	48,1	33,8	18,9	6,8	4,9	–	–	–	–	7,2
5	Научно-исследовательская работа	–	2,4	2,7	2,5	2,1	2,9	2,0	3,6	6,4	3,0
6	Педагогический проект с инженерной частью	–	–	–	–	–	–	5,8	7,8	1,0	2,9
7	Проект по внеучебной деятельности	–	4,8	3,6	1,7	1,4	5,2	2,9	–	–	2,0
8	Другие типы	5,7	9,6	1,0	5,0	4,1	1,2	0,6	0,7	0,5	2,1
	Итого	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Общие сведения о ДПР за период 1998–2006 гг., а также выявляемое посредством каждого типа проекта количество оцениваемых требований ГОС приведены в табл. 2.

Таблица 2

Общие сведения о дипломных проектах (работах) за период 1998–2006 гг. и количество оцениваемых требований ГОС

Тип дипломного проекта (работы)	Количество, ед.	Количество, %	Количество оцениваемых требований ГОС
Инженерный проект с НМЧ	683	42,9	36
Педагогические разработки	356	22,4	30
Инженерный проект с ИМЧ	279	17,5	40
Инженерный проект	115	7,2	27
Научно-исследовательская работа	47	3,0	6
Педагогический проект с инженерной частью	46	2,9	25
Проект по внеучебной деятельности	31	2,0	5

На основании данных табл. 2 можно сделать вывод о том, что в ходе дипломирования удастся оценить максимум 40 требований к профессиональной подготовленности специалиста из 69, обозначенных в ГОС ВПО 2000 г. (в процессе подготовки, выполнения и защиты «инженерного проекта с интегрированной методической частью»).

Практическое изучение ДПР в КГУ показало, что выпускные работы чаще всего характеризуются однообразием тематики и содержания и представляют собой «инженерный проект с неинтегрированной методической (педагогической) частью».

Инженерная часть проекта предусматривает совершенствование технологических процессов, улучшение конструкции и модернизацию действующего оборудования, металлорежущего инструмента, приспособлений для обработки и контроля обрабатываемых изделий, разработку средств механизации и автоматизации технологических и производственных процессов. В инженерную часть проекта входят следующие разделы: технологический, конструкторский и проектирование цеха (участка) для механообработки или сборки.

Педагогическая часть проекта, как правило, связана с вопросами совершенствования профессионально-технической подготовки рабочих выбранной профессии или группы профессий, совершенствования организации и методики преподавания дисциплин общетехнического и специального циклов, изучаемых в системе профессионально-технического образования; разработки материалов и документации, необходимой для перспективной и текущей работы преподавателя общетехнических и специальных дисциплин.

В структуре дипломных проектов присутствуют раздел безопасности и экологичности объекта проектирования и организационно-экономический раздел.

Преобладание одного типа дипломного проекта в КГУ объясняется недостаточной психолого-педагогической, методической подготовкой большинства руководителей дипломных проектов и слабой специальной подготовкой консультантов по методической (педагогической) части. В основном руководство проектами ведут преподаватели технических кафедр, которые по традиции, предлагают выпускникам разрабатывать проекты, связанные с конструированием оборудования, проектированием участков и технологий. Создавая проект подобного типа, выпускник серьезно не задумывается над вопросами подготовки рабочих кадров для осуществления этой технологии. Такие дипломные проекты, как отмечено выше, позволяют оценить до 36 требований к профессиональной подготовленности специалиста.

Таким образом, анализ дипломирования выпускников РГППУ и КГУ специальности «Профессиональное обучение» в машиностроительной отрасли выявил семь типов ДПР, каждый из которых обладает своими достоинствами и недостатками. Так, например, достоинством ВКР типа «педагогические разработки» является их практическая значимость для учебного процесса. Будущая деятельность педагога профессионального обучения предполагает выполнение работ, связанных с созданием учебно-программной документации, методических материалов, дидактического обеспечения учебного процесса. Однако в ряде ВКР такого типа отсутствует интеграция компонентов профессионально-педагогического образования, поэтому затруднительна оценка инженерной подготовки выпускников. Достоинством научно-исследовательских работ является их научная новизна, а «проектов внеучебной деятельности» – творческий характер. Вместе с тем подобные ВКР не позволяют оценить инженерную и психолого-педагогическую подготовку выпускников. Недостатками остальных типов ДПР являются слабая, формальная связь разделов проекта между собой и с общим замыслом, тематикой проекта; такие ДПР не обеспечивают подлинной интеграции отраслевой и психолого-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Приведенный анализ позволил выявить противоречие между интегрированным характером специальности, содержанием подготовки выпускников и неинтегрированным характером существующих оценочных средств (ВКР) итоговой аттестации.

Применяемые в практической деятельности вузов средства оценки не позволяют достаточно объективно выявить соответствие уровня профессиональной подготовленности выпускников требованиям образовательного стандарта. Неопределенность в выборе квалификационных требований, выносимых на итоговую аттестацию, позволила вузам стихийно создавать разнообразные оценочные средства, порой неадекватные требованиям ГОС и нехарактерные для данной специальности.

Для выделения требований ГОС, которые необходимо оценивать на итоговой аттестации, в частности в ходе подготовки, выполнения и защиты ВКР, нами проведено ранжирование требований к профессиональной подготовленности специалиста по степени важности [3] и по видам государственных аттестационных испытаний. Ранжирование проводилось с помощью анкетирования практических работников профессионального образования в машиностроительной отрасли и охватило более 100 респондентов. Для аналитической обработки анкет использовался метод весовых коэффициентов. Проведенное исследование показало, что из 69 показателей психолого-педагогические требования составляют 26 наименований, причем занимают самые высокие ранги: в интервале от первого до двадцать седьмого ранга находятся 20 требований. Большую часть требований (54%) составляют требования, относящиеся к отраслевой подготовке, но они оказались по данным анкетирования на втором плане.

Ранжирование требований по видам испытаний осуществлялось путем экспертного опроса. Экспертами были руководители образовательных учреждений, работники вузов и специалисты управления образованием Курганской и Свердловской областей. В результате анализа данных экспертного опроса выделены ключевые требования, на базе которых разработана инновационная модель ВКР. Методологической основой инновационной модели является учение о педагогической интеграции [6], в частности представления об интеграции составляющих подготовки педагога профессионального обучения, содержащиеся в общепризнанной концепции профессионально-педагогического образования [5]. Интеграция психолого-педагогической, отраслевой и экономической составляющих подготовки педагога профессионального обучения базируется на принципах взаимопроникновения и взаимообогащения учебных дисциплин различных циклов и формирования на этой основе особого содержания обучения. В разработанной модели ВКР (рисунок) предлагается ориентировать педагогические аспекты подготовки кадров на конкретные процессы обучения рабочих, занятых в конкретной технологии, являющейся предметом дипломного проектирования. В выпускной работе необходимо применить приемы профессионально-педагогического образования и создать современную образовательную технологию (новое содержание обучения, прогрессивные методики, новое дидактическое оснащение и др.), внедрение которой оптимизирует содержание обучения и сократит расходы на подготовку, переподготовку или повышение квалификации кадров, участвующих в проектируемой технологии.

Нами установлено, что оценочные средства (ВКР) итоговой аттестации позволят в полной мере определить степень соответствия подготовленности выпускника требованиям ГОС только при создании в образовательном учреждении комплекса необходимых для этого условий. На основе анализа и обобщения научных, нормативных и других источников, изучения опыта вузов по организации и проведению итоговой аттестации (дипломирования) нами вы-



делены следующие организационные и педагогические условия: добровольное принятие единой оценочной политики всеми членами педагогического коллектива; подготовка и информирование всех участников итоговой аттестации о нормативно-правовых документах, составе, содержании и сроках аттестации; проведение систематического мониторинга итоговой аттестации; выделение критериев оценок и показателей уровня подготовленности выпускников; разработка методического обеспечения итоговой аттестации и др.



Структурная модель выпускной квалификационной работы

В ходе опытно-экспериментальной работы доказаны эффективность комплекса организационных и педагогических условий, обеспечивающих соответствие оценочных средств итоговой аттестации (дипломирования) выпускников вузов требованиям образовательного стандарта и результативность разработанной модели выпускной квалификационной работы.

### Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030500.08 Профессиональное обучение (машиностроение и технологическое оборудование). Утвержден 27.03.2000 г. Номер гос. регистрации 237 пед/сп. – М., 2000. – 21 с.

2. Жученко А. А. Взаимодействие компонентов инженерно-педагогического образования в ходе дипломного проектирования // Формирование методических знаний и умений инженера-педагога: Сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. – С. 123–142.

3. Нечеухина Ж. В., Жученко А. А. Ранжирование квалификационных требований в государственных образовательных стандартах профессионально-педагогического образования // Методология и технологии нормирования и оценки качества результатов образования на основе компетентностного подхода: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 42–49.

4. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по педагогическим и экономическим специальностям. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Вып. 4. – 164 с.

5. Романцев Г. М., Жученко А. А. Концепция подготовки педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях // Вестн. Учеб.-метод. объединения высш. и сред. проф. учеб. заведений Российской Федерации по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. проф.-пед. ун-та, 1997. – Вып. 3(21). – С. 5–20.

6. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.

И. С. Николаева

## ПЛАНИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена программе «Планирование карьеры социального педагога», в которой раскрываются характер и содержание этого процесса. Рассмотрены виды карьеры и этапы развития профессионализма.

This article considers the program «The planning of social teacher career», which reveals the nature and the content of this process. It covers the points of career and the development stages of the professional.

Обращение к проблеме карьеры личности в системе профессионального образования вызвано, прежде всего, происходящими изменениями в социально-экономической жизни страны. В последнее время в значительной степени выросла ответственность каждого человека за свое будущее в его социальном, профессиональном и личностном значении.

Понятие «карьера» многозначно. По мнению Т. Ю. Базаровой и Б. А. Ереминой, «карьера – это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным и профессиональным ростом» [1, с. 14].