

Н. И. Зырянова

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**



Екатеринбург
РГПУ
2021

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. И. Зырянова

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2021

УДК 377
ББК Ч489
3 97

Зырянова, Наталья Искандарьевна.

3 97 Социально-педагогический аспект подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях: монография / Н. И. Зырянова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 125 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0714-0

Представлены результаты комплексного исследования профессионально-педагогического образования как системы подготовки педагогов профессионального обучения.

Определены базовые теоретико-методологические положения развития профессионально-педагогического образования как особой образовательной отрасли, способной удовлетворять возрастающие потребности личности, а также экономики, государства и общества в динамично изменяющихся социально-экономических и социально-педагогических условиях.

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

УДК 377
ББК Ч489

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Г. С. Голошумова (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»); канд. пед. наук, доц. И. А. Сулова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0714-0

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2021

Введение

Работодатели предъявляют потенциальному сотруднику определенный ряд требований, который с каждым годом подвергается дополнениям, уточнениям и кардинальным изменениям вслед за инновациями и информационным прогрессом. В сложившейся ситуации на рынке труда очень важно каждому выпускнику обеспечить гарантию трудоустройства и возможность эффективно работать в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Для осуществления профессиональной деятельности педагог профессионального обучения должен знать особенности рабочей профессии (профессии служащего), ее теоретические основы; владеть практикой формирования профессиональных компетенций с учетом закономерностей психологии и профессиональной педагогики; уметь применять информационные технологии, использовать современное оборудование. Обеспечить указанные требования позволяет интегрированный подход к организации процесса обучения, включающий психолого-педагогическую подготовку, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии (профессии служащего).

Проблемы развития профессионального образования в целом и педагогического и профессионально-педагогического образования (ППО) в частности изучаются многими отечественными и зарубежными учеными. Так, в общетеоретическом плане вопросы подготовки педагогов профессионального обучения глубоко исследовали О. А. Абдуллина, С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. П. Беляева, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, И. П. Кузьмин, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, И. П. Смирнов, Х. Ш. Тенчурина, Е. В. Ткаченко, Н. В. Третьякова, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров и др.; общепедагогическая и профессиональная концепции интеграции рассмотрены в работах С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, М. Н. Борулава, Н. К. Чапаева и др.

Развитие системы подготовки педагогов профессионального обучения за последние сто лет происходило в условиях, когда практика опережала теорию. Вследствие этого подготовка профессионально-педагогических работников осуществлялась преимущественно на эм-

пирической основе. Современные организационно-педагогические и социально-экономические условия, вызванные кардинальными изменениями в содержании и механизмах развития личности, общества и государства, способствуют появлению серьезных перемен в системе профессионально-педагогического образования.

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

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью поиска научно-методологических подходов к организации подготовки педагогов профессионального обучения в современных, быстро меняющихся условиях. Особое значение эта проблема приобретает на фоне постоянного повышения значимости сквозных (универсальных) компетенций, столь необходимых для самообразования в области профессиональной деятельности, важности экономической культуры обучающихся, умения работать в команде и организовывать работу коллектива, нести ответственность за конечный результат деятельности. Данные компетенции составляют основу профессионального воспитания и являются одним из важнейших условий комфортного жизнеобеспечения в будущем.

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

На основании анализа существующей теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения выделено *ключевое противоречие* между изменяющимися целями и потребностями личности и общества в отношении повышения эффективности и качества ППО, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных целей и по-

требностей с учетом недостаточной разработанности его целостных теоретико-методологических основ, гарантирующих эффективное развитие в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях, с другой стороны.

Профессионально-педагогическое образование, являясь частью системы образования России, представляет собой сложную структуру, включающую взаимосвязанные компоненты (цели, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы и функции). Следовательно, при решении проблем его эффективного функционирования и развития необходимо изучить данные компоненты, а также механизмы организации и управления ими. Такие исследования важны для создания концептуальных основ, обуславливающих логику и технологию процесса подготовки педагогов профессионального обучения в современных социально-экономических условиях. Очевидно, что отмеченные принципы, содержание, методы и технологии одновременно касаются, с одной стороны, вопросов организации системы профессионально-педагогического образования, а с другой – вопросов ее педагогического обеспечения. Поэтому правомерно относиться к ним как к сущности ППО, адекватного запросам личности, общества, государства в целом и цифровой экономике в частности.

Выявленные противоречия, анализ психолого-педагогической литературы, а также собственный педагогический опыт позволили обосновать *проблему исследования*, которая заключается в теоретическом осмыслении, разработке и апробации модели подготовки педагогов профессионального обучения и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка целостных концептуальных организационно-педагогических основ, обеспечивающих возможности эффективной реализации подготовки педагогов профессионального обучения, отвечающей образовательным потребностям личности, государства и общества в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *задач исследования*:

- уточнить и дополнить понятийный аппарат предмета исследования (подготовка педагогов профессионального обучения);

- выявить и теоретически обосновать факторы, определяющие развитие профессионально-педагогического образования в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях;
- разработать и научно обосновать целостную концептуальную организационно-педагогическую модель подготовки педагогов профессионального обучения;
- определить систему принципов и организационно-управленческих приемов реализации непрерывного профессионально-педагогического образования и развития профессионально-педагогического вуза в новых социально-экономических условиях;
- осуществить опытно-поисковую реализацию разработанных в ходе исследования научных и научно-методических материалов и рекомендаций, раскрывающих организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования.

Для достижения цели исследования использовался комплекс дополняющих друг друга методов исследования: *теоретические* – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы, учебно-методической документации (программ профессиональной подготовки, планов, нормативных документов) по проблеме исследования; моделирование процесса подготовки педагога профессионального обучения; *эмпирические* – обобщение педагогического опыта и массовой педагогической практики, беседа, анкетирование, педагогическое наблюдение; анализ и обработка результатов опытно-поисковой работы с применением статистических методов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют всеобщие законы и основные принципы диалектического метода познания, теория системного подхода, идеи гуманизации и демократизации общества и образования, в том числе его непрерывности, программные документы по вопросам образования. Важное значение для формирования базисной концепции работы имеют уже сложившиеся теории в отечественной психологии (личностно ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы), педагогике (принципы оптимизации, интеграции и дифференциации, прогностичности и диагностичности, преемственности (сопряженности), взаимосвязи общего и профессионального образования и др.).

Существенное влияние на проведенное исследование оказали работы в области системного (В. Г. Афанасьев, М. А. Данилов, М. С. Каган, Н. В. Кузьмина, Т. И. Шамова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.); деятельностного (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.); личностно ориентированного (Н. А. Алексеев, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) подходов; проблем опережающего обучения (Б. М. Бим-Бад, Г. И. Легенький, П. Н. Новиков, И. И. Панькова и др.); технологий и методик моделирования образовательного процесса (А. Я. Найн, П. И. Пидкасистый, Н. Н. Тулькибаева, Н. Е. Эрганова и др.); проблем отраслевой подготовки в профессионально-педагогическом образовании (С. А. Башкова, Ф.-И. Кайзер, Л. П. Пачикова, А. А. Пятыйкин, И. В. Резанович, В. К. Розов, О. В. Симцов, Л. Д. Старикова, О. В. Тарасюк, В. А. Федотов, В. П. Фалько и др.).

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили логику теоретико-поискового исследования: от педагогической ретроспективы к изучению реального состояния практики профессионально-педагогического образования и разработке организационно-педагогических основ его развития в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях.

В процессе исследования анализировался профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [83]. В соответствии с п. 4.2 протокола заседания Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям от 05.12.2019 г. № 41 (зарегистрирован в Минюсте РФ 1 июня 2020 г.) он утратил силу. Однако данный факт не повлиял на результаты исследования, поскольку в работе учитывались согласование профессиональных стандартов «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», опыт практической деятельности педагогов профессионального обучения и современные тенденции модернизации системы среднего профессионального образования (СПО).

Материалы исследований прошли апробацию и получили положительные отзывы на международных, всероссийских научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, дискуссиях.

Монография адресуется всем, кого интересуют вопросы профессионального образования, но прежде всего ученым и специалистам, исследующим проблемы развития профессионально-педагогического образования, научно-педагогическим и практическим работникам, участвующим в подготовке педагогов профессионального обучения.

Автор выражает глубокую благодарность и искреннюю признательность всем коллегам, принимавшим участие в исследовании.

Глава 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1.1. Теоретические основы подготовки педагогов профессионального обучения

Рассмотрение теоретических основ подготовки педагогов профессионального обучения предполагает изучение российского и зарубежного опыта становления профессионального образования в целом и профессионально-педагогического образования в частности; раскрытие сущности понятия «подготовка педагога профессионального обучения» (формирование обобщенных способов выполнения профессиональной деятельности с приоритетом на интегративные умения по решению профессиональных задач); обоснование возможности организации такой подготовки на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения дисциплин психолого-педагогической и отраслевой подготовки, последовательности и непрерывности освоения профессии педагога профессионального обучения.

Система профессионально-педагогического образования существует в России уже сто лет, но до сих пор в отношении нее нет единства во взглядах по принципиально важным вопросам. Предлагаемые варианты решения проблемы подготовки кадров для сферы профессионального образования долгое время сводились к следующему [28, с. 15]:

- привлечение к преподавательской работе специалистов-производственников;
- подготовка педагогов профессионального обучения в индустриально-педагогических техникумах;
- предоставление дополнительного годичного или двухлетнего психолого-педагогического образования для специалистов с высшим отраслевым образованием;
- предоставление дополнительного отраслевого образования специалистам с высшим педагогическим образованием;
- организация моноподготовки в специализированных вузах и на специализированных факультетах, реализуемой по образовательным

программам, составленным по аддитивному принципу, с попыткой дать полное традиционное отраслевое и педагогическое образование;

- включение профессионально-педагогического образования в государственные образовательные стандарты традиционного педагогического образования;

- реализация подготовки с обеспечением интегративности психолого-педагогического и отраслевого компонентов подготовки.

Теоретические основы различных аспектов подготовки педагогов профессионального обучения нашли отражение в работах А. П. Беляевой, Г. Д. Бухаровой, А. А. Жученко, Э. Ф. Зеера, П. Ф. Кубрушко, В. П. Леднева, А. Т. Маленко, Л. П. Пачиковой, Г. М. Романцева, Н. В. Ронжиной, Х. Ш. Тенчуриной, Е. В. Ткаченко, Н. В. Третьяковой, В. А. Федорова, В. А. Федотова и других ученых. Имеется также богатый практический опыт, накопленный за время деятельности Учебно-методического объединения высших и средних учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО) с 1988 г. по 2015 г. Трансляцию передового опыта по вопросам профессионально-педагогического образования на заседаниях ФУМО высшего образования (ВО) по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки осуществляют представители Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ).

Указанные источники и нормативные документы легли в основу исследования рассматриваемого вопроса.

Исторически понятие «профессионально-педагогическое образование» сформировалось на основе понятия «инженерно (индустриально)-педагогическое образование»: «Это связано с расширением спектра специализаций подготовки специалистов по профессиональному обучению и согласуется с реальным процессом трансформации традиционного профессионально-технического образования в современное профессиональное» [98, с. 7].

Профессионально-педагогическое образование представляет собой единственный в стране вид образования, который создавался специально и был нацелен на такую государственную отрасль социальной сферы, как профессиональное образование. В связи с этим ППО имеет существенную специфику в части целей, содержания и образовательных технологий.

Развитие системы профессионально-педагогического образования с момента ее создания в 1920 г. определялось рядом объективных и субъективных факторов. К объективным относятся потребности общества и экономики, связанные с определенным этапом развития техники и технологий, состояние рынка труда (рабочие кадры), к субъективным – волевые решения государственного управления (в частности, 29 января 1920 г. декретом Правительства РСФСР при Наркомате просвещения Республики был организован Главный комитет по профессиональному образованию (Главпрофобр), в обязанности которого входила организация подготовки профессионально-педагогических кадров) [28, с. 17; 77].

В педагогической практике существует два подхода, обосновывающих развитие профессионально-педагогического образования: модельный и этапный.

В докладе Н. Е. Эргановой выделены три концептуальные теоретические модели специалиста, которые были положены в основу отбора и построения содержания общеотраслевой и специально-отраслевой подготовок будущих педагогов профессионального обучения [155, с. 3–4].

Первая модель специалиста «инженера-педагога» (А. В. Белькевич, В. С. Леднев, Б. А. Соколов) представляла педагога профессиональной школы как «моноспециалиста» с двумя равно актуальными для выполнения задач образовательного процесса в профессиональной школе видами деятельности: инженерной и педагогической.

Вторую модель можно назвать моделью «интегративной профессионально-педагогической деятельности» (В. С. Безрукова, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко и др.). В данной концепции наряду с традиционными видами педагогической деятельности производственно-технологическая деятельность выступает ведущим фактором в расширении поля профессиональной деятельности будущего педагога.

Третья модель – это модель компетентного специалиста (П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, В. А. Федоров и др.), спроектированная на компетентностной основе: разрабатывается на базе методов экспертных оценок и положена в разработку федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, а также основных образовательных программ подготовки будущих бакалавров.

Данная классификация необходима в плане решения проблемы исследования, поскольку одной из его задач является построение модели подготовки педагога профессионального обучения, отвечающей современным условиям.

Также исследователи рассматривают поэтапный процесс становления профессионально-педагогического образования. Например, в монографии Х. Ш. Тенчуриной выделены четыре этапа в период с 1920 по 1991 гг. [124]. Пятый этап развития профессионально-педагогического образования, начавшийся в 1992 г., подробно рассматривается в работе В. А. Федорова [136]. Изменения в организации и содержании ППО, воспринимаемые как реакция на социально-педагогические условия в определенные периоды времени, позволили ученым (А. И. Лыжин, Н. В. Третьякова, В. А. Федоров и др.) выделить шесть этапов развития: 1920–1942 гг. (1-й этап), 1943–1957 гг. (2-й этап), 1958–1978 гг. (3-й этап), 1979–1991 гг. (4-й этап), 1992–2011 гг. (5-й этап), 2012 г. – по настоящее время (продолжающийся 6-й этап) [28].

При этом установлены следующие особенности развития профессионально-педагогического образования [28, с. 17–18]:

- профессиональное образование и определяющее его качество профессионально-педагогическое образование рассматриваются как социально-педагогические детерминанты, задающие вектор и темпы социально-экономического, идейно-политического и культурно-бытового прогресса страны;
- развитие ППО определялось изменениями в системе «общество – производство – профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование» (именно в такой последовательности);
- возникновение, становление и формирование профессионально-педагогического образования востребовано прежде всего потребностями системы профессионального образования в педагогах профессионального обучения, оно развивалось с определенным отставанием от потребностей системы профессионального образования в обучающем персонале;
- для современного профессионального образования необходим педагог профессионального обучения особого типа – не просто преподаватель-предметник, а специалист с высшим образованием, имеющий отраслевую, психолого-педагогическую и технологическую (производственную) подготовки;
- ключевая для профессионально-педагогического образования идея интеграции отраслевой и психолого-педагогической подготовки позволяет готовить профессионально мобильного специалиста;

• проблемы и противоречия, возникающие на различных этапах развития ППО, преодолевались внесением изменений в его организационно-педагогические основы.

В табл. 1, 2 представлены результаты сравнительного анализа профессионально-педагогического и педагогического образования с учетом количественных и качественных показателей [37, 104, 139 и др.].

Таблица 1

Сравнительная характеристика педагогического и профессионально-педагогического образования с учетом количественных показателей

Критерий	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
Область профессиональной деятельности	Реализация общеобразовательных (в основном предметных) программ в различных учебных заведениях	Реализация профессиональных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования, а также в учебных центрах на предприятиях, в организациях
Особенности профессиональной деятельности выпускника	Педагогическая деятельность с ограниченным варьированием содержания и методики обучения предмету	Педагогико-проектировочная деятельность с учетом требований заказчика рабочей силы, специфики и перспектив развития предприятий региона, реализация собственных образовательных программ
Ориентация подготовки специалиста	На общеобразовательный предмет	На группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные уровни
Профессиональная направленность образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность в частных методиках и на педагогических практиках	Профессионально-педагогическая направленность всего учебного процесса, глубокая интеграция дисциплин психолого-педагогического и специального (отраслевого) циклов
Особенности методической подготовки	Изучение частных методик обучения 1–2 предметов	Проектирование и реализация собственных методик подготовки рабочих по целому спектру профессий, овладение рабочей профессией

Таблица 2

Сравнительная характеристика педагогического и профессионально-педагогического образования с учетом качественных показателей

Критерий	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
1	2	3
Доминирующие в обучении подходы	Теоретико-методологические подходы	Субъектно-деятельностный, процессный и проектный подходы
Содержание профессиональной деятельности	Передача чужого опыта	Преломление чужого опыта через призму личностно-профессиональной компетенции и только потом передача его обучающимся
Особенности опережающей подготовки	Опережение развития профессионального (преимущественно педагогического) образования (одинарное опережение)	Опережение развития профессионального образования и опережение развития производства хозяйственных отраслей, в рамках которых осуществляется подготовка профессионально-педагогического персонала (двойное опережение)
Система профессиональной деятельности	Функционирование в системе «человек – человек»	Функционирование одновременно в двух разнородных системах: «человек – человек» и «человек – техника» / «человек – художественный образ» / «человек – природа» / «человек – знак»
Профессиональные обязанности	Рецептурное обучение с опорой на дидактические закономерности и на содержание соответствующей дисциплины	Интеграция обязанностей преподавателя, мастера производственного обучения, преподавателя-организатора, методиста учебного заведения, а также педагога дополнительного образования, инструктора по подготовке кадров, инструктора по проф-адаптации, менеджера и научного сотрудника в области образования

1	2	3
Характеристика специалиста	Трансфационал – человек, который готов к обучению и развитию, поиску новых знаний и работе с информацией	Транспрофессионал – человек, который владеет обширными знаниями не только в своей области деятельности, но и в смежных областях

Таким образом, учитель и педагог профессионального обучения – качественно разные профессии, имеющие принципиально различную структуру и содержание подготовки.

В ходе развития профессионально-педагогического образования менялся и его понятийно-терминологический аппарат. Эволюция понятия «инженер-педагог» начинается с конца 20-х гг. XX столетия [109], что связано с началом подготовки профессионально-педагогических работников в вузах на специальных факультетах. Далее наполнение данного понятия обуславливается развитием системы инженерно-педагогического образования и потребностью образовательной практики (прежде всего системы профессионального образования) в данных специалистах.

Следует отметить, что термин «инженер-педагог» не следует понимать как инженер плюс педагог. Семантический анализ, впервые проведенный Э. Ф. Зеером [38], показывает, что сочетание этих слов приводит к образованию нового понятия, совмещающего в себе признаки понятий, названных двумя основами существительных.

Таким образом, в 1970–90-е гг. понятие «инженер-педагог» использовалось для обозначения и характеристики специалиста, осуществляющего педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц, обучающихся по одной из отраслей производства в системе профтехобразования, и квалифицированных рабочих на производстве [136].

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

В рассматриваемый период инженерно-педагогическое образование было ориентировано на различающуюся по направлениям и уровням профессионально-техническую сферу начального профессионального образования (НПО). При этом последняя специализировалась также по следующим отраслям производства: металлургия, тепло- и электроэнергетика, электротехника, электроника и микроэлектроника, машиностроение, строительство, автоматизация и управление, телекоммуникация, горное дело, химическая технология, электромеханика и электротехнология, эксплуатация транспортных средств, сельскохозяйственное производство, лесное дело, технология продуктов питания и др. [136].

Переход к рыночным отношениям, реструктуризация экономики и острая потребность в квалифицированных кадрах обусловили необходимость подготовки в системе НПО работников нетехнического профиля. Возникновение новых профессий и, как следствие, новых потребностей рынка труда, изменение требований к педагогическим кадрам систем начального и среднего профессионального образования привели к необходимости появления в научном обороте нового понятия – «профессионально-педагогическое образование». В начале 1990-х гг. это понятие было введено Г. М. Романцевым. Согласно его определению, педагог профессионального образования – это специалист интегрального профиля, объективно призванный обладать универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью и, следовательно, обладать синтетической компетенцией объединять в своей деятельности данные различных сфер деятельности, порой далеко выходящие за рамки конкретных операций [98].

В то же время Э. Ф. Зеер подчеркивает, что педагог профессионального обучения должен уметь не только обучать, но и владеть определенным видом профессиональной деятельности, а в необходимых случаях и осуществлять ее [39].

В педагогической науке и образовательной практике России понятие «профессионально-педагогическое образование» стало использоваться с 1992 г.

Термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование (ВППО). Это специалист, органично сочетающий в себе качество педагога про-

фессионального обучения и рабочего (специалиста) высокой квалификации, владеющий психолого-педагогическими и отраслевыми технологическими знаниями, умениями и навыками (при этом имеются в виду отрасли технического и нетехнического профиля). Такой специалист должен быть ориентирован на профессиональную деятельность и развитие в сфере профессионального образования. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др. [93].

Теория и практика подготовки педагогов профессионального обучения позволили определить специфику высшего профессионально-педагогического образования:

1) интегрированный подход к формированию содержания подготовки (комплексное сочетание общественных, общенаучных, отраслевых, психолого-педагогических и методических компонентов, качественное усвоение которых даст возможность индивиду в определенной степени более полно выполнить возложенные на него профессиональные функции);

2) сопряженность образовательных программ среднего профессионального и высшего образования (для обеспечения успешной адаптивности выпускников высших профессионально-педагогических учебных заведений в организациях системы СПО);

3) опережающая стратегия подготовки (владение навыками быстрой ориентации в изменяющемся рыночном пространстве; сформированность умений принятия самостоятельных решений в условиях риска и неопределенности, нахождения оригинальных решений);

4) освоение рабочей профессии (главное отличие между служащими и рабочими (помимо того, что первые занимают должности, а вторые выполняют работы по профессии) заключается в характере их труда: должности служащих предполагают умственную (нефизическую) деятельность, а профессии рабочих – физический труд [136]. 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).

Таким образом, сложились все предпосылки для формирования новых организационно-педагогических условий подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В то же время для разработки и обоснования модели их подготовки необходимо проанализировать особенности проектирования образовательных программ в профессионально-педагогическом вузе.

1.2. Теоретико-методические аспекты отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения

Отраслевая подготовка является важнейшим элементом при обучении по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», однако ее содержание не отражается в ФГОС, что затрудняет его отбор [56].

По мнению П. А. Силайчева, технологии отраслевой подготовки во многом предопределены существующей структурой системы профессионального образования, влияние которой констатировано и формализовано в директивных документах, допускающих достаточную степень свободы их трансформации с целью выполнения социального заказа [114].

Проведенный анализ исследований в сфере профессионально-педагогической деятельности и образования, систематизация опыта подготовки педагогов профессионального обучения (Н. С. Глуханюк, А. А. Жученко, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, М. П. Рудницкий, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.) показали, что подходы к решению проблемы отраслевой подготовки профессионально-педагогических кадров не имели достаточного научного обоснования и носили преимущественно эмпирический характер.

Только в 2000 г. обозначенный вопрос приобрел актуальность. В работах С. А. Башковой, А. В. Гамова, С. О. Корчагиной, А. А. Пятышкина, П. А. Силайчева, В. П. Фалько, В. А. Федотова, М. А. Федуловой, М. А. Черепанова и других исследователей отмечается, что содержание отраслевой (специальной) подготовки студентов в профессионально-педагогических вузах не всегда полно отражает специфику ППО, часто не учитывает современные тенденции в теории и практике обучения, отсутствует научно-методическое обоснование рассматриваемого компонента подготовки [8, 19, 103, 133, 141, 145 и др.].

Сравнительный анализ образовательных программ высшего образования позволяет констатировать, что отраслевая подготовка по педагогическим и по родственным непедagogическим направлениям отличается. В частности, объем трудоемкости специальной подготовки в профессионально-педагогическом вузе незначительно меньше, а в некоторых случаях даже больше соответствующей подготовки по чисто отраслевым направлениям.

При рассмотрении теоретических основ отраслевой подготовки видится целесообразным раскрыть сущность понятия «образовательная отрасль», которое в связи с принятием в 2000 г. государственных образовательных стандартов по 19 образовательным отраслям специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» стало активно применяться в работах ученых (С. А. Белов, В. Н. Люсев, А. А. Пятыхкин, В. А. Федотов и др.).

По мнению А. А. Пятыхкина, «образовательная отрасль – это часть системы образования, в которой формируется личность, способная к выполнению профессионально-педагогических функций, а также к реализации совокупности специальных отраслевых знаний, умений и навыков» [103, с. 19].

В рамках нашего исследования будем придерживаться определения 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 и психолого-педагогическую подготовку, с одной стороны, с отраслевой подготовкой, специфической для каждой образовательной отрасли специальности “Профессиональное обучение (по отраслям)”, с другой стороны» [140, с. 26].

Следует заметить, что образовательная отрасль представляет собой противоречивое явление. Прежде всего, она содержит в себе некоторые признаки специализации, но таковой не является, поскольку сама имеет различные специализации. Далее, ей присущи все признаки специальности, но формально она в таком статусе не признана, стоит отметить, что в рамках образовательного направления «Образование и педагогические науки» существует научное обоснование про-

фессиональной педагогики как науки (С. Я. Батышев [94], А. А. Кыверялг [62], А. М. Новиков [95], Н. В. Ронжина [107]).

Таким образом, при обосновании отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения будем руководствоваться выделением особенностей ее организации в рамках конкретной образовательной отрасли.

Это дает право утверждать, что отраслевая подготовка занимает приоритетное положение не только в системе профессионального образования, но и в системе профессионально-педагогического образования. Подтверждением этого выступают также следующие данные: на отраслевую подготовку в профессионально-педагогическом вузе приходится 60 % учебного времени, на психолого-педагогическую – 27 %, на подготовку по рабочей профессии – 13 % [125]. Такого соотношения нет ни в одном образовании.

Анализ требований профессиональных стандартов и запросов работодателей показывает, что в современных условиях для образовательных организаций системы СПО необходимы специалисты, способные совмещать все существующие функции процесса подготовки рабочих, обеспечивающие высокий уровень интеграции воспитательных, образовательных и производственных технологий.

Следовательно, от педагогов требуется не столько владение отраслевыми знаниями в рамках сложившихся стереотипов, сколько умелое использование различных форм и способов профессионально-педагогической деятельности, сочетающих отраслевые, педагогические, психологические и методические знания для творческого решения педагогических задач, в том числе в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Анализ структуры отраслевых образовательных программ направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) показал, что они различаются между собой по содержанию более чем на 60 %. Это является достаточным основанием для того, чтобы признать данные отраслевые разновидности самостоятельными образовательными отраслями. Учитывая, что в рамках направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» осуществляется подготовка по более чем 12 образовательным отраслям высшего профессионально-педагогического образования, необходимо научно-методологически обосновать отраслевую (специальную) подготовку по каждой из них.

Определим роль и место отраслевой подготовки в общей структуре обучения. Структура образовательной программы в вузе объединена в блоки, которые, в свою очередь, могут делиться на модули (рис. 1). Такой подход планирования учебного процесса является особенностью профессионально-педагогического образования. Впервые такое деление было заложено в стандарты первого поколения (1996 г.).



Рис. 1. Структура подготовки педагога профессионального обучения

Дисциплины отраслевой подготовки являются вариативными и сконцентрированы в М4 и М5-модулях – «Профильный модуль» и «Модуль профилизации».

Психолого-педагогическая подготовка, определяющая функциональное содержание и сущностную характеристику деятельности педагога профессионального обучения, является одним из главных компонентов профессиональной подготовки и играет роль системообразующего фактора в отборе содержания всех видов подготовки и модулей дисциплин, а также в процессе интеграции различных видов знания.

К настоящему времени в теории и практике профессионально-педагогического образования сложились концепции и модели психолого-пе-

дагогической подготовки, затрагивающей и вопросы методической подготовки (В. С. Безрукова, Н. М. Жукова, Э. Ф. Зеер, Г. А. Карпова и др.).

К общим психолого-педагогическим дисциплинам относятся следующие: «Введение в профессионально-педагогическую деятельность», «Психология», «Возрастная психофизиология», «Психология профессионального образования», «Общая и профессиональная педагогика», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования»; к специальным психолого-педагогическим дисциплинам – «Социально-педагогическое сопровождение обучающихся», «Методика профессионального обучения», «Методика обучения видам профессиональной деятельности», «Профессионально-педагогические технологии».

Модули общих и специальных отраслевых дисциплин прошли проверку временем и претерпели существенные изменения. Это обусловлено прежде всего расширением области профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения, увеличением числа специализаций и, как следствие, образовательных отраслей, входящих в состав направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Таким образом, отраслевую подготовку нельзя рассматривать в отрыве от психолого-педагогической и производственно-технологической (по рабочей профессии) подготовок. Это целостный комплекс, направленный на формирование конкурентоспособного педагога профессионального обучения.

В связи с этим в содержании подготовки педагога 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 «предметными знаниями становятся отраслевые как носители законов развивающего производства, а педагогические знания являются методологическими, обеспечивающими применение производственной подготовки специалиста к практической деятельности» [136, с. 123].

Совершенствование содержания профессионально-педагогического образования в современных условиях может осуществляться по следующим направлениям [136]:

- *Усиление общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента (общеобразовательная подготовка).* Данное направление важно для приобретения педагогом профессионального обу-

чения 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 (общеотраслевая подготовка)* профессионально-педагогического образования обусловлена широким спектром профессий, по которым реализуется подготовка в системе основного и дополнительного профессионального образования. Будущему педагогу необходимо обладать мобильными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Политехнизм в его подготовке, во-первых, способствует адаптации к постоянно изменяющемуся содержанию обучения в учебных заведениях основного и дополнительного 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 (специальная подготовка)* 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, преподавателя общеотраслевых и специальных дисциплин во всех видах учебных заведений СПО, учителя труда в школе, работника отдела технического обучения и подготовки кадров на предприятии, а также воспитателя и организатора учебно-производственного труда в системе дополнительного профессионального образования. С каждым годом спектр должностных обязанностей педагогов профессионального обучения расширяется. В частности, в системе профессионального образования уже сегодня работают тьюторы, коучи, менторы, эдвайзеры, фасилитаторы и др.

- *Реализация технологической (производственной) подготовки.* В современных условиях педагог профессионального обучения должен обучать высококвалифицированных рабочих и рабочих широкого профиля. В связи с этим профессионально-педагогическому работнику, осуществляющему производственное обучение, желательно иметь производственно-технологическую подготовку по одной-двум рабочим профессиям.

Реализация данного направления 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 самом вузе, что требует значительных временных затрат. Так, для приобретения рабочей квалификации 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 техникум (колледж), на получение в вузе квалификационного разряда по рабочей профессии. Это объясняется тем, что формирование обобщенных профессионально-политехнических умений происходит не только в процессе производственного обучения, но и на лабораторных занятиях по отраслевым дисциплинам и во время производственно-технологических практик.

- *Развитие научного потенциала (научно-исследовательская подготовка).* Данное направление необходимо для широкого привлечения студентов к разного уровня научно-исследовательской работе, позволяющей сформировать у них профессионально важные качества личности – самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т. д.

- *Обеспечение методологической подготовки педагога профессионального обучения,* что определяет степень субъективного, личностно-активного, творческого и самостоятельного понимания профессионализма. В свою очередь, от этого зависят умения и навыки целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора стиля собственной профессиональной деятельности, ее реализации, оценки полученных результатов и т. д. Такую подготовку нужно предусматривать при изучении соответствующих разделов психолого-педагогических дисциплин.

Реализация рассмотренных направлений возможна, если организацию исследуемой подготовки осуществлять на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения психолого-педагогических и отраслевых дисциплин, последовательности и непрерывного освоения профессии педагога профессионального обучения.

В последние годы появились научные работы, обосновывающие некоторые подходы к совершенствованию отраслевой (специальной) под-

готовки в областях электротехники (А. В. Гамов [19]); сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении (М. А. Черепанов [145]); машиностроения и технологического оборудования (О. В. Тарасюк, М. А. Федулова [123]); дизайна (А. В. Степанов, В. П. Фалько [119, 133]); информационных технологий (С. Н. Майорова, В. Н. Пелевин [67, 89]); экономики и управления (А. А. Пятышкин, В. А. Федотов [103, 140]). У каждой работы свой предмет исследования, но есть ряд положений, объединяющих эти труды:

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

- специальные (отраслевые) дисциплины занимают важное место в подготовке специалиста. В отношении цели и места в учебном процессе, содержания, форм и методов обучения они имеют специфические особенности в сравнении с дисциплинами общеобразовательными и общепрофессиональными;

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

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

- изучение отраслевых (специальных) 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: общепрофессиональные (умения, необходимые специалистам любой образовательной отрасли), профильно-профессиональные (умения, необходимые педагогам профессионального обучения всех специализаций конкретной образовательной отрасли) и специально-профессиональные (умения, необходимые педагогам профессионального обучения, получающим образование по конкретной специализации образовательной отрасли).

Следует отметить, что содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения должно учитывать актуальные потребности работодателей, особенности профессиональных стандартов и вызовы рынка труда. Это обуславливает необходимость рассмотрения вопросов проектирования данного компонента подготовки будущих специалистов на новой концептуальной основе с учетом современных требований.

1.3. Опыт подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе

Важную роль в подготовке педагогов профессионального обучения занимает освоение в соответствии с выбранным профилем рабочей профессии, что предполагает формирование компетенций в области производственно-технологической деятельности, однако роль и место данного компонента подготовки в процессе приобретения профессиональных качеств может быть более значимой.

Анализ показал, что на этапе профессионального становления освоение рабочей профессии способствует развитию мотивации к учебно-профессиональной (учебно-производственной) деятельности, которой будет заниматься педагог профессионального обучения в организациях системы СПО.

В первом наборе Свердловского инженерно-педагогического института (ныне – Российский государственный профессионально-педагогический университет) 98,5 % поступивших имели разряды по рабочим профессиям, а некоторые работали мастерами производственного обучения. Более того, в институте были созданы специализиро-

ванные производственные мастерские для повышения квалификационных разрядов студентов, проводились производственные практики на ведущих предприятиях Свердловска и Свердловской области, что позволяло существенно повысить качество подготовки по рабочей профессии.

В 1990-е гг. ситуация изменилась. Отсутствие льгот при поступлении для лиц, окончивших средние профессиональные учебные заведения, привело к сокращению числа выпускников техникумов и колледжей, участвующих в конкурсе на дневные отделения профильных вузов. Выпускники школ, не имеющие ни производственного стажа, ни среднего профессионального образования, стали основным контингентом профессионально-педагогических вузов. В связи с этим весьма актуальным стал вопрос подготовки студентов по рабочей профессии.

В июне 1987 г. на совместном заседании коллегии Минвуза СССР и Госпрофобра СССР был обсужден вопрос о развитии системы подготовки и повышения квалификации инженерно-педагогических кадров и принято решение перейти к подготовке специалистов двух типов:

- с высшим образованием, способных выполнять функции преподавателя отраслевых (специальных) дисциплин и мастера производственного обучения (квалификация «инженер-педагог»);
- со средним образованием, способных выполнять функции мастера производственного обучения широкого профиля (квалификация «техник-мастер производственного обучения»).

В 1996 г. утвержден первый в истории профессионально-педагогического образования и всего высшего образования государственный образовательный стандарт – требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «Профессиональное обучение», проект которого был разработан сотрудниками отдела Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.

Важной особенностью учебных планов, разработанных на основании государственного образовательного стандарта первого поколения, являлось «наличие такого компонента подготовки, как “Производственное обучение”, освоение которого позволяло присваивать студентам 2–4-й разряды по рабочей профессии, что чрезвычайно важно для выпускников профессионально-педагогического вуза в их будущей профессиональной деятельности в учреждениях начального и среднего профессионального образования в качестве мастеров производственного обучения и преподавателей спецдисциплин» [130, с. 18].

В последующие годы содержание высшего профессионально-педагогического образования целенаправленно выработывалось и координировалось УМО по ППО. Важным шагом в реализации научно обоснованного содержания ППО являлось обновление государственных образовательных стандартов и включение в них компонентов, присущих инженерно-технической, психолого-педагогической и производственной (по рабочей профессии) подготовкам. В структуре содержания образования предусматривались следующие циклы [34, с. 17]:

- общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- общие математические и естественнонаучные дисциплины (подциклы базовых и профессионально ориентирующих дисциплин);
- общая и специальная психолого-педагогическая подготовка (подцикл базовых общепрофессиональных дисциплин);
- общая профессионально ориентирующая и специальная отраслевая подготовка;
- подготовка по рабочей профессии.

В частности, в проекте примерного учебного плана ГОС-2000 предлагалось осуществлять подготовку по рабочей профессии на основании дисциплины «Производственное обучение по рабочей профессии» [34, с. 113–181].

В проекте также отмечалось, что практическое (производственное) обучение для различных специализаций следует реализовывать в учебных производственных мастерских, опытных хозяйствах, полигонах, студиях и других специально оборудованных помещениях, площадках или в условиях действующих предприятий промышленной и непромышленной сфер, учреждениях, организациях. Выпускник вуза должен достигать «такого уровня квалификации по профессии начального или среднего профессионального образования, который превышает планируемый уровень квалификации выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования» [34, с. 179–180].

Проведенный анализ государственных образовательных стандартов специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» показал, что в примерном учебном плане ГОС-2000 вместо производственного обучения была введена дисциплина «Практикум по профессии». По сути, это его новая форма. Подтверждением тому служит тот факт, что требования государственного образовательного стандарта, прописанные ранее для практического (производственного) обучения, в основе своей сохранились и для практикума по профессии. Рассмотрим их общие черты и различия.

«Производственное обучение» – это исторически сложившееся и фундаментально утвердившееся понятие в системе профессионального образования, в том числе и профессионально-педагогического образования. Согласно общепринятой формулировке, «производственное обучение – практическое и теоретическое обучение по избранной профессии в процессе производственной деятельности» [11].

В современных словарях можно встретить другую, методически ориентированную формулировку: «Производственное обучение – обязательная составная часть содержания профессионального образования, практическая подготовка обучающихся к определенному виду производительного труда по профессии в соответствии с требованиями образовательного стандарта профессионального образования... Для производственного обучения как составной части учебного процесса характерны специфические цели и задачи, содержание, формы, методы и средства обучения» [97, с. 369–370]. Данное определение, на наш взгляд, отражает современный подход к процессу производственного обучения, т. е. увеличение доли практической подготовки за счет сокращения времени на получение теоретических знаний по профессии.

Фундаментально обоснованное определение дается в «Российской педагогической энциклопедии»: «Производственное обучение – процесс и учебный предмет в системе профессиональной подготовки... Включает теоретическую часть – знания основ наук, техники, технологии, организации и экономики в конкретной отрасли и отдельных производств; практическую часть – учебно-производственную работу в мастерских, лабораториях, на полигонах, в учебных и производственных цехах предприятий. Производственное обучение осуществляется под руководством мастера производственного обучения... Его основу составляют общеобразовательные, общетехнические и специальные знания, профессиональные умения и навыки производительного труда... Основные направления производственного обучения: создание условий для овладения... производственными процессами и передовым опытом, воспитание квалифицированных конкурентоспособных рабочих и специалистов. Критерии профессиональной подготовленности – высокая квалификация, профессиональная мобильность, владение несколькими профессиями, способность к смене видов трудовой деятельности» [108, с. 204].

Следует отметить, что овладеть профессией в рамках одного учебного предмета невозможно. Формирование профессионально значимых знаний, умений и навыков происходит при осуществлении под-

готовки по ряду теоретических дисциплин и закреплению полученной информации в ходе производственных практик, в том числе и производственного обучения.

По мнению Н. Н. Травкиной, производственное обучение – планомерно организованный процесс совместной деятельности мастера производственного обучения и обучающихся, «направленный на овладение последними профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые соответствовали бы предъявляемым сегодня требованиям к профессиональной компетентности. Процесс производственного обучения происходит на основе тесной взаимосвязи теории и практики. В производственном труде расширяются, углубляются, пополняются и совершенствуются профессионально важные знания, умения и навыки» [129, с. 21]. В данной формулировке сделана попытка учесть реальную действительность, т. е. требования современных рыночных условий к уровню подготовки выпускников по какой-либо профессии.

По мнению Н. И. Тамарина и М. С. Шафаренко, производственное обучение – дидактически расчлененное и упорядоченное воспроизведение отдельных функциональных компонентов профессиональной деятельности рабочего с целью их сознательного и прочного освоения обучающимися [120].

При описании процесса организации производственного обучения в научно-исследовательской и периодической литературе чаще всего встречаются следующие подходы:

- производственное обучение – составная часть профессионально-технического и среднего профессионального образования (в учебных планах профессионально-технических и средних профессиональных учебных заведений на производственное обучение отводится около 50 % и 20–30 % учебного времени соответственно);
- производственное обучение – подготовка и повышение квалификации рабочих путем индивидуально-бригадного обучения непосредственно на производстве, а также на краткосрочных курсах по профессиям и специальностям (как правило, не более 6 мес.);
- производственное обучение – часть трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации школьников в средних общеобразовательных организациях.

Таким образом, производственное обучение строится в соответствии с требованиями к квалификации, задачами воспитания и развития обучающихся и логикой производственного процесса. Последняя пред-

ставляет собой объективную закономерность, выражающую научно-практическую последовательность формирования конкретной системы знаний, умений и навыков, способов профессиональной деятельности, воспитания и развития мировоззренческих, нравственно-трудовых, эстетических, физических качеств личности квалифицированного рабочего. Подобное обучение основано на производительном труде в составе производственного процесса и по своей сущности является практическим.

В научно-педагогической литературе (С. Я. Батышев, В. М. Вайн, Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова и др.) достаточно глубоко изучены дидактические аспекты производственного обучения педагогов профессионального обучения, отражающие его основные принципы (табл. 3), содержание, формы, методы и средства [14, 24, 59, 94].

Таблица 3

Принципы производственного обучения

Принцип	Характеристика
1	2
Политехнический характер обучения	Соответствие обучения требованиям современного производства
Научность обучения	Формирование у обучающихся научного мировоззрения, развитие творческого мышления
Систематичность и последовательность обучения	Организация обучения в определенной последовательности, в системе, с постепенным овладением новыми знаниями, основывающимися на ранее изученном материале
Связь теории с практикой	Связь теоретического обучения с практикой работы на производстве, с разработкой технологической документации
Доступность и посильность обучения	Соответствие учебного материала возрасту и уровню подготовки обучающихся, их познавательным возможностям и физическим силам
Наглядность обучения	Создание у обучающихся представления об изучаемых предметах и явлениях за счет применения моделей, плакатов и других наглядных средств обучения
Сознательность и активность обучающихся	Организация обучения, при которой обучающиеся понимают его задачи, хорошо усваивают умения и навыки, разбираются в явлениях, сознательно относятся к профессиональной подготовке и понимают ее необходимость
Прочность усвоения знаний, умений и навыков	Эффективность обучения, в результате которого у обучающихся закрепляются знания, умения и навыки

1	2
Профессиональная мобильность	Готовность и способность обучающихся быстро осваивать технические средства, технологические процессы, развитие потребности повышать уровень своего образования и квалификации
Модульность обучения	Умение самостоятельно работать с учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей
Создание окружающей среды	Разработка учебно-материальной базы и дидактических средств обучения, соответствующих техническим, технологическим, педагогическим и другим требованиям, а также требованиям правил безопасности труда и охраны здоровья обучающихся

Как отмечается в работе А. С. Кривоноговой, принципы производственного обучения являются одной из важнейших категорий, раскрывающих закономерности, правила и специфические особенности обучения рабочей профессии в процессе получения высшего профессионально-педагогического образования. Они отражают общие цели профессионального формирования личности и подготовки студентов к выполнению производственных и профессионально-специфических работ, которые целенаправленно ориентируют на формирование качеств, необходимых будущему специалисту для решения задач производственного характера. Указанные принципы являются методологической основой изучения проблемы формирования мотивации к профессиональной деятельности в производственно-технологической сфере. Подготовку по рабочей профессии следует рассматривать не как механическую сумму отдельных компонентов, а как самостоятельное целостное явление, которое имеет свои закономерности [59].

В процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» используются следующие формы организации обучения: обучение в специализированных учебных мастерских и лабораториях; практикум, включающий в себя выполнение лабораторно-практических работ; производственные экскурсии; контрольные работы, тестирование качества производственного обучения; ролевые игры; конкурсы профессионального мастерства; самостоятельная работа студентов, включающая в себя усвоение теоретического материала, заполнение листов рабочей тетради, выполнение индивидуальных творческих заданий, подго-

товку к контролю знаний, к зачетам; консультации по вопросам учебного материала, выполнения индивидуальных творческих заданий.

Таким образом, несмотря на то, что однозначная трактовка понятия «производственное обучение» отсутствует, процесс его осуществления тем не менее четко сформулирован, методически отработан на практике и широко применим в системе среднего профессионального и высшего профессионально-педагогического образования.

В научно-исследовательской, профессионально-педагогической и методической литературе (Н. И. Зырянова, А. В. Лисицкий, И. В. Осипова, Г. К. Смолин, О. В. Тарасюк, Н. Н. Ульяшина, Н. В. Уставщикова, Е. Д. Шабалдин и др.) предметом всестороннего исследования является понятие «практикум по профессии» [44, 66, 70, 86, 87, 122, 131, 148 и др.].

Обобщение имеющихся трактовок позволяет дать следующее определение: практикум по профессии – это практическая подготовка студентов к определенному виду производительного труда, основанная на самостоятельном решении учебных производственных вопросов, ориентированная на приобретение квалификационных навыков и умений.

В работе Н. Н. Ульяшиной предлагается дисциплину «Практикум по профессии» представить в виде трех блоков, расположенных в определенной последовательности. Каждый из них предназначен для обеспечения обучаемых качественными, глубокими знаниями в области подготовки по профессии [131].

Первый блок – теоретический, формирует у студентов знания основ теории профессиональной деятельности по избранной профессии.

Второй блок имеет технико-технологическую направленность и формирует базовые знания основных технологических процессов, технологического оборудования, применяемого для выполнения основных технологических операций.

Третий блок отличается практической направленностью: вначале рассматриваются виды трудовой деятельности рабочего избранной профессии на предприятии, затем ставятся вопросы производственного характера, имеющие важное значение для освоения практических приемов выполнения профессиональных задач.

В рамках изучения дисциплины «Практикум по профессии» применяются следующие группы методов производственного обучения:

- словесные (устное изложение – рассказ, объяснение, лекция, беседа; самостоятельная работа студентов с учебной литературой;

письменное инструктирование – работа с инструкционными картами; аудио- и видеозапись и т. д.);

- наглядные (показ трудовых приемов; самостоятельное наблюдение студентов, демонстрация наглядных пособий – плакатов, графиков и т. д.);

- практические (самостоятельное выполнение трудовых операций; отработка рабочих приемов на реальных образцах, тренажерах; управление технологическими процессами, комплексные задания и т. д.);

- интерактивные (шкала мнений, методика конкретных ситуаций, кейс-стади, медиации).

При изучении дисциплины «Практикум по профессии» интерактивная деятельность студентов применяется в сочетании с традиционными методами производственного обучения, что обеспечивает повышение мотивационного компонента в формировании компетенции по рабочей профессии будущего педагога профессионального обучения. В процессе учебно-производственной деятельности предлагается применять эвристические методы выполнения творческих заданий, позволяющих закреплять полученные теоретические знания, развивать самостоятельность мышления, стимулировать интерес к приобретению профессии. Интерактивное обучение предусматривает использование методов проблемных и поисковых производственных ситуаций, коллективных форм решения профессиональных проблем, дидактических симуляционных игр на реальных производственных образцах.

Как видно из анализа, существенным отличием дисциплины «Практикум по профессии» от дисциплины «Производственное обучение» является незначительное время, выделяемое на теоретическую подготовку, что позволяет увеличить время на приобретение профессионально значимых умений и навыков. Практикум по профессии по сути и содержанию выполняет роль практики, осуществляемой в учебных мастерских и лабораториях учебного заведения. Основная его цель – сформировать квалификационные умения и навыки по родственной профессии, а также сориентировать все виды производственной практики на достижение единой цели – получение более высокого квалификационного разряда, чем присуждается выпускникам системы среднего профессионального образования, осваивающим рабочую профессию.

В заключение отметим, несмотря на существование различных направлений практико-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения в вузе, до сих пор не существует проработанного механизма многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии. Существующая система ускоренного профессионального обучения не позволяет обеспечить производственно-технологическую подготовку студентов на уровне 3–4-го квалификационных разрядов. Как уже упоминалось, для повышения рабочей квалификации на один разряд необходимо в среднем 500–600 ч производственного обучения. Однако наблюдаемое в настоящее время повышение роли интеллектуальных умений в профессиональной деятельности рабочего позволяет надеяться на значительное сокращение времени, необходимого для приобретения студентами, не окончившими колледж (техникум), квалификационного разряда, поскольку формирование обобщенных профессиональных умений в рамках ППО происходит не только в процессе освоения дисциплины «Практикум по профессии», но и на лабораторных занятиях по отраслевым (специальным) дисциплинам, во время выполнения самостоятельных работ, при прохождении практик на производстве.

Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

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

Профессионально-педагогическое образование представляет собой сложную динамическую систему, имеющую множество связей и взаимосвязей между составляющими компонентами [96]. По-новому взглянуть на его сложившуюся систему, на современном уровне определить теоретические основы и обосновать существующие требования к подготовке педагогов профессионального обучения позволяют следующие подходы:

1. *Антропологический подход*, основанный на идеях и принципах философско-педагогической антропологии, представляется «методологической ориентацией современного педагогического образования» [116, с. 159]. Можно вспомнить слова Д. Дьюи, который подчеркивал: «Философия является теорией образования в широком смысле слова» [29, с. 71]. Обоснованию антропологической парадигмы образования посвящены работы Б. М. Бим-Бада, Т. И. Власовой, А. Я. Данилюк, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова и др., где утверждается, что главным способом взаимодействия становится передача отношения как ценности: ведущие стороны бытия человека отражаются в его отношениях с природой, обществом, культурой, космосом, со своим внутренним Я. Не отрицая, а сохраняя гуманистические принципы и ценности, антропологический подход дополняет задачи образования профессиональной интеграцией всех взаимосвязей индивида, который находится в абсолютном движении становления, понимаемом как субъектность. Кроме того, данный подход помогает обосновать социальные межсубъектные связи в профессионально-педагогической системе.

2. *Социокультурный подход* представляет собой взгляд на процесс подготовки как выражение единства культуры и социальности [16]. Данный подход, несомненно, актуален: современный педагог профессионального обучения должен осознавать, что с учетом постоянного рос-

та взаимозависимости между народами и нациями ему необходимо работать, участвуя в диалоге культур. Последователи подхода (Т. В. Бабушкина, В. И. Слободчиков, А. Н. Тубельской, А. М. Цирульников и др.) полагают, что освоение знаний и умений обучающимися должно следовать за постижением культуры человеческих отношений, а не наоборот. В числе основных характеристик социокультурного подхода – использование образования как инструмента развития территории, решения социально-экономических и других жизненных проблем местных сообществ [144].

3. *Системный подход* (И. В. Блауберг, М. А. Данилов, Н. В. Кузьмина, В. Н. Садовский, Т. И. Шамова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.) заключается в рассмотрении профессионально-педагогического образования и его составляющих с позиции целостной системы в многообразии их связей и отношений. С точки зрения данного подхода модель подготовки педагогов профессионального обучения может быть представлена как совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Изменение одного из компонентов влечет за собой перестройку всех остальных, и система (модель) разрушается. Следовательно, для того чтобы создать модель подготовки педагога, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними, поскольку все структурные компоненты модели должны находиться как в прямой, так и в обратной зависимости.

4. *Синергетический подход* (В. И. Аршинов, А. И. Бочкарев, В. Т. Виненко, Е. Н. Князева, В. В. Маткин, А. А. Мелентьева, И. Р. Пригожин, Г. А. Сумина, Л. В. Сурчалов, Ю. В. Талагаев, Г. Хакен, С. Д. Якушева и др.) позволяет рассматривать педагога профессионального обучения как самоорганизующуюся систему, способную реализовать свой творческий потенциал в процессе учебно-профессиональной деятельности. Данный подход помогает определить сущность, содержание и роль саморазвития личности будущих педагогов в процессе формирования профессиональной компетенции в условиях вуза как стратегию раскрытия их творческих возможностей. «Синергетика как теория самоорганизации описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом существования является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой» [52, с. 15].

5. *Личностно ориентированный подход* (Н. А. Алексеев, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) характеризуется ведущей ролью различных форм деятельности в формировании и развитии целостной личности педагога профессионального обучения, поскольку субъектом любой деятельности в социальных системах является человек. Использование данного подхода означает ориентацию на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности модели подготовки будущих педагогов при ее конструировании и реализации, признание уникальности индивида, его интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, что предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала, создание для этого соответствующих условий.

6. *Деятельностный подход* (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.) основывается на представлении о том, что все, во что вовлечены люди, есть деятельность – происходящие повсеместно процессы изменений, в разной степени организованные и целенаправленные. Данный подход является основой формирования профессионально-педагогических умений у педагога профессионального обучения. В работе О. В. Тарасюк и М. А. Черепанова подчеркивается, что сущность деятельностного подхода состоит в том, что, с одной стороны, явления, процессы, объекты мира и сам человек изучаются, объясняются с позиций категории деятельности, а с другой – полученные данные используются для их преобразования и функционирования в новой форме. Чтобы подготовить будущих педагогов профессионального обучения к самостоятельной профессиональной жизни и разносторонней профессионально-педагогической деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социально-нравственном отношении профессиональную жизнедеятельность [121].

7. *Проектно-модульный подход* направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы, обеспечивающей выполнение определенной деятельности или ее нескольких направлений [53]. Данный подход активно применяется при проектировании образовательных программ подготовки педагогов

профессионального обучения. Он позволяет не только усилить вариативную составляющую образовательной программы, но и обеспечить построение индивидуальных образовательных траекторий.

Обозначенные подходы были спроецированы на систему ППО и использованы при разработке модели подготовки педагогов профессионального обучения. Однако в современных условиях особого внимания заслуживает еще один подход – *компетентностный*.

В научно-педагогических кругах активно обсуждается вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (И. Г. Агапов, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, П. В. Беспалов, В. А. Болотов, Л. К. Гейхман, Н. А. Гришанова, В. Гутмахер, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, В. Н. Куницына, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, Д. Мертенс, А. М. Новиков, Б. Оскарсон, Л. А. Петровская, Дж. Равен, М. Н. Скаткин, Ю. Г. Татур, Р. Уайт, А. В. Хуторской, А. Шелтен, С. Е. Шишов, С. Шо, Г. П. Щедровицкий и др.).

Компетентностный подход рассматривается как альтернатива односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению. Неэффективность последнего обусловлена прежде всего глобальными интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации, поэтому «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [3, с. 5].

В отечественной и зарубежной педагогике есть ряд работ, раскрывающих и уточняющих суть феномена «модель специалиста» на основе понятий «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация», «ключевые компетенции» (Ф. Бендер, Б. Вайденманн, Э. Ф. Зеер, Ж. Ф. Панова, А. Шелтен и др.).

Основоположниками идеи ключевых квалификаций являются немецкие ученые А. Шелтен, Б. Вайденманн, выделяющие три уровня квалификаций:

- 1) узкого радиуса действия – узкоспециальные, монопрофессиональные;
- 2) среднего радиуса действия – для определенной группы профессий;

3) широкого радиуса действия – не связанные с какой-либо профессией.

Последние А. Шелтен определяет как ключевые (экстрафункциональные) и относит к ним абстрактное, теоретическое мышление, способность планирования сложных процессов, теоретические, практические и коммуникативные способности, а также способности к работе в малых группах [150].

Отметим, что Э. Ф. Зеер, в отличие от других исследователей, разграничивает понятия «ключевые компетенции», «ключевые квалификации» и «профессиональная квалификация» [39]:

- *профессиональная квалификация* – степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы;

- *ключевые квалификации* – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;

- *ключевые компетенции* – межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

При соотнесении приведенных определений с целями нашего исследования отметим, что в качестве рабочего может быть применимо понятие «ключевые компетенции», которое расширяет понятие «профессиональная компетентность».

В основе большинства современных моделей, представленных в зарубежной литературе, лежит понятие «ключевые компетенции», введенное в научный обиход в начале 1990-х гг. Международной организацией труда, – «общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий» [110, с. 8].

Совет Европы в понятие «компетенции» включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [160].

Также Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение при подготовке молодежи [23, 160]:

- *политехнические и социальные компетенции* – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;

- *межкультурные компетенции* способствуют положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг к друга;

- *коммуникативная компетенция* определяет владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;

- *социально-информационная компетенция* характеризует владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- *персональная компетенция* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания, способность к саморазвитию.

Следует отметить, что этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие «компетенция».

При разработке структуры универсальных компетенций выпускника, представленной в ФГОС 3++, были приняты во внимание рекомендации Еврокомиссии в отношении восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец [160]:

- 1) компетенция в области родного языка;
- 2) компетенция в сфере иностранных языков;
- 3) математическая, фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- 4) компьютерная компетенция;
- 5) учебная компетенция;
- 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;

- 7) компетенция предпринимательства;
- 8) культурная компетенция.

Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым относятся критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустройства.

Авторы макета ФГОС 3++ высшего образования рекомендуют следующую структуру компетенций выпускников вузов (рис. 2).



Рис. 2. Структура компетенций выпускника вуза

Идея выделения **универсальных компетенций** отталкивается от американской традиции дифференциации профессиональных навыков на *soft-skills* (мягкие навыки) и *hard-skills* (жесткие навыки). Долгое время считалось, что *hard-skills* должны доминировать в этой диаде, под их формирование была настроена вся система высшего образования. Сегодня превалирует другая точка зрения – во многих исследованиях утверждается, что именно *soft-skills* представляют собой набор личностных характеристик, способствующих профессиональному успеху.

Soft-skills – это междисциплинарные навыки, они не зависят от специфики конкретной работы, тесно связаны с личностными качествами и установками (ответственность, дисциплина, самоменеджмент), а также социальными навыками (скорость адаптации, коммуникация – в частности, слушание, работа в команде, эмоциональный интеллект)

и менеджерскими способностями (управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление).

В российской традиции под универсальными (общими) компетенциями понимается «способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющихся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих» [92, с. 26]. В самом общем виде данные компетенции можно определить как неспецифичные для работы в определенной профессии или отрасли, но очень важные для работы, образования и жизни в целом [47].

Таким образом, универсальные компетенции являются надпрофессиональными, они необходимы для любого вида деятельности, в том числе профессиональной (см. рис. 2).

Общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений профессионала, являющихся инвариантом для любой профессиональной деятельности [113].

Общепрофессиональные компетенции (по международной терминологии «ядерные») определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий. В эту группу входят следующие виды компетенций:

- *познавательные (гностические)*, связанные с получением (приобретением), хранением, преобразованием и использованием различной информации;
- *ценностно-ориентационные*, раскрывающие целемотивационный аспект деятельности специалиста, его способность усвоить и принять ценности, нравственно-этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде;
- *коммуникативные*, определяющие круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах;
- *техничко-технологические*, раскрывающие содержание операционно-инструментальной стороны деятельности, т. е. общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирования и расчета техники, технологии производственного или иного процесса;

- *эстетические*, связанные с совершенствованием как процесса профессиональной деятельности (достижение мастерства в профессии), так и продукта труда (дизайн и структурно-функциональное совершенство промышленных или иных изделий, продуктов, произведений и др.);

- *физические*, включающие совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий.

Таким образом, овладение общепрофессиональными компетенциями определяет широту профессионального трудоустройства, следовательно, в подготовке педагога профессионального обучения формированию общепрофессиональных компетенций необходимо уделять пристальное внимание.

Профессиональные компетенции – круг полномочий специалиста (бакалавра, магистра), реализуемый посредством решения совокупности специальных профессиональных задач. С учетом основных видов профессиональной деятельности, выполняемых педагогом профессионального обучения, в состав этих компетенций должны войти:

- *педагогические*, раскрывающие способность создавать учебно-воспитательные условия, гарантирующие образовательный успех каждому обучающемуся через развитие его личностных, интеллектуальных и творческих способностей в рамках актуальных социально-экономических реалий [99];

- *проектировочно-конструкторские*, обеспечивающие текущее и перспективное планирование работы, проектирование и конструирование процесса, качество продукта труда, подбор техники и инструментария (методов, приемов и дополнительных средств), оптимально необходимых для выполнения конкретных полномочий, технологических и диагностических функций, действий и операций. В зависимости от специальности и квалификации специалиста способы формализации профессиональных проектов различны (текстово-описательные, математические, знаковые, схематические, расчетно-графические и др.), что должно найти отражение в содержании задач;

- *методические*, раскрывающие способность формировать свою профессиональную деятельность относительно используемых техник и методов [72];

- *организационно-управленческие*, ориентированные на оптимальную организацию и управление образовательным или иным (в соответствии с предметом деятельности) процессом, внутри- и межкорпо-

ративное, межотраслевое, а при необходимости и международное сотрудничество, обеспечение благоприятного режима, условий собственной деятельности, а также труда и отдыха сотрудников и т. п.;

- *культурно-просветительские*, характеризующиеся способностью педагога к разработке и реализации культурно-просветительских программ, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности, применению отечественного и зарубежного опыта ее организации, выявлению и использованию возможностей региональной культурной образовательной среды в образовательном процессе. Базовыми аспектами культурно-просветительских компетенций являются следующие [152]:

- функция просвещения – способность и готовность участвовать в культурной жизни общества (мероприятия в поддержку развития культуры), создавая объекты материального и нематериального искусства, использовать мировое культурное наследие для удовлетворения художественно-эстетических потребностей всех категорий населения;

- пропаганда культуры – способность принимать участие в формировании общего мирового научного, образовательного и культурно-информационного пространства, трансляции и сохранения в нем культурно-исторического наследия народов России;

- воздействие на сознание – способность содействовать раскрытию и совершенствованию окружающих, формированию и развитию духовно-нравственных идеалов и ценностей общества при помощи искусства и арт-терапии;

- политическая функция – способность участвовать в постановке и решении актуальных задач российской государственной политики в области национально-культурных отношений, развития этнокультурного образования и межкультурных коммуникаций;

- *организационно-педагогические (сопровождение)*, подразумевающие владение компетенциями по созданию профессиональной среды для успешного профессионального самоопределения обучающихся, реализации педагогической поддержки студентов в индивидуальных и групповых формах взаимодействия, стимулирования к развитию профессиональных и общих компетенций, освоение современных технологий работы с молодежью. Эти положения закреплены в профессиональных стандартах;

- *научно-исследовательские*, включающие (реализующие) ряд интеллектуальных, технологических и экспериментально-исследователь-

ских действий по совершенствованию образовательного или иного (в соответствии с предметом деятельности) процесса, обоснованному прогнозу динамики развития профессиональной техники и технологии, творческого потенциала в содержании своей профессиональной деятельности и деятельности подчиненных. Как известно, исследовательские компетенции являются основой для развития интеллектуальных, коммуникативных, проектировочных умений, развивают креативное мышление, творческие способности обучающихся. Наличие исследовательских знаний и умений является одной из важных характеристик профессиональной зрелости педагога.

Следует отметить, что в соответствии с требованиями ФГОС профессиональные компетенции могут быть установлены примерной основной образовательной программой (ПООП) в качестве обязательных и (или) рекомендуемых. При разработке образовательных программ организация, осуществляющая образовательную деятельность, включает в программу подготовки все обязательные профессиональные компетенции (при наличии) и вправе ввести одну или несколько рекомендуемых профессиональных компетенций (при наличии).

С учетом многообразия профилей направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» помимо рассмотренных компетенций в образовательных программах подготовки педагогов профессионального обучения также присутствуют компетенции, определяемые образовательной организацией самостоятельно, исходя из направленности (профиля) программы подготовки, на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), кроме того, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к выпускникам, в частности требований работодателей.

Обозначенная структура компетенций выступает основой для определения профессионально значимых компетенций и формирования в соответствии с ними содержания подготовки педагогов профессионального обучения.

В заключение отметим, что выделенные методологические подходы позволяют, во-первых, выделить действительные проблемы организации подготовки педагогов профессионального обучения и тем самым определить основные способы их разрешения; во-вторых, целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их

иерархию; в-третьих, получить объективные знания и уйти от ранее используемых педагогических стереотипов.

2.2. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования

Непрерывное образование чаще всего трактуется как процесс постоянного, беспрерывного роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования ресурсов системы государственных и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и социума. Такое образование как идея и норма жизни сегодня ни у кого не вызывает сомнения и никем не оспаривается. «Эта идея, дополненная требованием соблюдения принципов интеграции и многоуровневости обучения с учетом его регионализации, все больше находит свое воплощение в профессиональном образовании» [33, с. 59].

Теоретические и практические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования были рассмотрены В. А. Федоровым [139] и получили развитие в различных комбинациях интеграции организаций среднего профессионального и высшего образования.

По мнению Г. Н. Жукова, «непрерывное образование, как и любые вид, тип или форма образования, – это процесс, который должен воздействовать на личность и обеспечивать ее разностороннее формирование и развитие... Разносторонность в данном случае заключается в активизации трех основных сфер человека: психологической (личностной), социальной и профессиональной» [33, с. 60].

Анализ непрерывного профессионального образования как категории педагогической науки позволяет выделить важные для развития профессионально-педагогического образования теоретические положения [136]:

- социальная роль непрерывного профессионально-педагогического образования определяется как функциями образования в обществе вообще, его сложной детерминированностью множеством факторов, так и отношением человека к нему, восприятием образования с позиции личных интересов и потребностей;
- непрерывное профессионально-педагогическое образование следует понимать как условие социального развития и обогащения личности и оптимального сочетания потребностей индивида и общества;
- основными признаками целостной характеристики непрерывного профессионально-педагогического образования являются много-

уровневость, дополнительность, маневренность, преемственность, интегративность и гибкость;

- непрерывное профессионально-педагогическое образование одновременно непрерывно и дискретно, при этом его уровни, являясь дискретными, представляют собой иерархические ступени непрерывного развития личности;

- условием непрерывности профессионально-педагогического образования является преемственность достигнутых теоретических знаний и профессионального опыта, представляющих собой на каждом новом образовательном этапе основу для достижения следующего уровня развития;

- реализация непрерывного профессионально-педагогического образования, во-первых, ведет к развитию и удовлетворению потребностей личности в образовании, объединяющих потребности в трудовой деятельности, духовной культуре, общественно-политической и профессионально-педагогической деятельности, общении и т. д., во-вторых, предполагает не только рост профессионально-педагогической квалификации, но и овладение философской, политической, художественной, педагогической культурой и повышение социальной активности личности, в-третьих, решает задачи воспроизводства профессионально-педагогических кадров, удовлетворяющих потребности государства.

Многофакторный анализ непрерывной подготовки педагога профессионального обучения показал, что основными дидактическими компонентами концепции такой подготовки являются следующие [118]:

- *цель* – формирование универсальных и профессиональных (академических и предметно-специализированных) компетенций будущего специалиста, профессионально-творческой и интеллектуальной инициативы личности и ее гуманистического мировоззрения, мобильности, конкурентоспособности;

- *подходы* – системный, когнитивно-, деятельностно-, личностно- и креативно-ориентированный, проблемно-логический, исследовательский;

- *принципы* – непрерывность, многовариативность, интегрированность, преемственность, гуманизация и демократизация образования (интеллектуальное сотворчество, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение и др.), опережающее обучение;

- *инновационное содержание* – учебно-методический комплекс специальности с включением педагогических технологий креативного

обучения (для каждого профиля подготовки существует свой перечень специализированных дисциплин и модулей);

- *инновационные средства* – многомерные эвристические диалоги, компьютерная интеллектуальная поддержка на основе мобильной связи, электронной информационной образовательной среды, образовательных платформ и др.;

- *инновационные организационные формы* – многовекторное прохождение практики в рамках интегрированной системы обучения, внутренняя и внешняя диагностика образовательного процесса (независимая общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ), диагностика профессионально-творческого развития личности обучающегося;

- *дидактические требования* – целостность педагогического проекта как системы, периодизация, учитывающая уровни усвоения компетенций (подготовительный, фрагментарно-репродуктивный, оценочно-информационный, креативный, интеллектуальный ресурсы);

- *результаты* – достижение сбалансированного и гармоничного синтеза академических и профессионально-ориентированных знаний и компетенций, базовых практических навыков (самого высокого рабочего разряда, сенсомоторной культуры в рабочей профессии конкретного профиля подготовки), становление интеллектуально-творческой инициативы, готовность будущего специалиста к профессиональному саморазвитию, непрерывному самосовершенствованию и формированию знания на опережение.

Обобщая результаты научных исследований по вопросам непрерывного профессионально-педагогического образования, выявили, что эффективность подготовки педагога профессионального обучения определяется уровнем интеграции науки, образования и производства в учебном заведении, а качество формирования универсальных и предметно-профессиональных компетенций обеспечивается преемственностью уровней образовательного процесса: от профессиональной ориентации (включающей элементы интегрированной системы обучения старшеклассников в учебно-образовательных центрах) до послевузовской / последиplomной системной организации профессионально-педагогической и научно-педагогической подготовки и практики (стажировки).

Проведя соотнесение требований к подготовке педагогов профессионального обучения, изложенных в ФГОС по направлению «Про-

фессиональное обучение (по отраслям)», с соответствующими требованиями профессиональных стандартов, выделим квалификационные уровни профессионально-педагогических работников (табл. 4), подчеркивающие важность создания организационно-педагогических условий для обеспечения их качественной непрерывной профессионально-педагогической подготовки.

Очевидно, что представленные в табл. 4 сведения отражают идеальную картину. Следует обратить внимание на то, что профессиональный стандарт, кроме требований к образованию, содержит и требования к соответствующему опыту практической работы. Эти требования согласуются с приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”». Например, для выполнения обязанностей по должности «методист» необходимы высшее образование и стаж работы по специальности не менее двух лет, для работы по должности «старший методист» – высшее образование и стаж в должности методиста не менее двух лет. Более того, трудовые функции методиста относятся к подуровню квалификации 6.3, что свидетельствует о необходимости сотруднику (не магистру) иметь не только высшее образование – бакалавриат, но и дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности в профессиональном образовании (профессиональном обучении, дополнительном профессиональном образовании) [79].

Таблица 4

Уровни подготовки профессионально-педагогических работников

Базовая группа, должность (профессия)	Уровень квалификации	Квалификация	Требуемое образование
1	2	3	4
Мастер производственного обучения	6-й	Мастер производственного обучения (техник, технолог)	44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям)
		Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) – программы прикладного бакалавриата

Окончание табл. 4

1	2	3	4
Преподаватель СПО, преподаватель дополнительного профессионального образования	6-й	Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) – программы академического или прикладного бакалавриата
Методист, старший методист	7-й	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) – программы магистратуры
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	7-й	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) – программы магистратуры или дополнительные профессиональные программы по профилю «Государственное и муниципальное управление»
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	7-й	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) – программы магистратуры или дополнительные профессиональные программы по профилю «Экономика и управление в профессиональной образовательной организации»

В заключение отметим, что структура непрерывного профессионально-педагогического образования – это организационное условие для развития его содержания. Смысловым стержнем, связывающим все подсистемы профессионального становления педагога профессионального обучения, является развитие способностей и интереса к самообразованию, саморазвитию, умение ставить и решать научные, методические и проектировочные проблемы.

2.3. Моделирование как основа проектирования подготовки педагогов профессионального обучения

Моделирование в научных исследованиях применяется уже давно и постепенно захватывает все новые области знаний. Большие успехи и признание практически во всех отраслях современной науки принес

методу моделирования XX в. Однако этот метод долгое время развивался в рамках отдельных наук, отсутствовала единая система понятий, единая терминология. Лишь постепенно стала осознаваться роль моделирования как универсального метода научного познания.

В педагогике моделирование используется и как метод теоретического исследования, и как особый способ работы сознания, воображения и логики, сосредоточенный на решении традиционных проблем нетрадиционным способом (педагогическая новация), и как учебное средство, применяемое для организации занятий со студентами.

В научной литературе моделирование (от фр. *modelle* – образец) чаще всего рассматривается как метод научного исследования, заключающийся в построении и изучении модели исследуемого объекта. Моделью служит система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования, т. е. оригинала.

В «Российской педагогической энциклопедии» дается следующее определение: «Моделирование – метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности» [108, с. 580]. Н. Г. Салмина отмечает, что моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заменителя и работа на нем [111]. Н. А. Солодухин констатирует: «Под моделированием понимается такой специфический метод познания, который включает построение моделей (или выбор готовых) и изучение их с целью получения новых сведений» [117, с. 4–5].

В. А. Штофф определяет модель как «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания от наблюдений и эксперимента к различным формам теоретических обобщений» [153, с. 41]. В. В. Краевский рассматривает модель как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [58, с. 12].

Анализируя различные определения понятия модели, можно выделить две ее характеристики: модель-аналог объекта изучения и модель-заменитель объекта изучения. Другими словами, модель отображает объект и создается в том случае, когда изучение оригинала невозможно или имеет определенные трудности.

Выделяют следующие виды моделирования:

- *простое моделирование* не требует значительных специальных разработок, а проводится путем сравнения тех или иных предметов, явлений с их наглядными аналогами;

- *сложное моделирование* отличается спецификой построения – на основе всестороннего изучения объекта и выделения признаков;
- *схематическое моделирование* ограничивается рассмотрением внешних общих признаков объекта изучения, их связей и отношений;
- *детальное моделирование* носит глубокий, содержательный характер. Модели такого рода определяют все связи и отношения строения и функционирования выделяемых сторон объекта изучения.

В данном исследовании рассматривается модель подготовки педагогов профессионального обучения. С учетом имеющегося материала по вопросам педагогического моделирования был сделан вывод о целесообразности представления данной модели как учебной.

На наш взгляд, выбор учебной модели является одним из важнейших аспектов проблемы продуктивной педагогической деятельности. При определении понятия «модель учебного процесса» акцент делается на то, что характеристики модели должны легче восприниматься дидактически, чем сходные или идентичные характеристики в самом объекте. Структура учебной (дидактической) модели содержит меньше элементов, чем сам объект.

При выборе дидактической модели Ю. К. Бабанский предлагает учитывать шесть основных параметров, которые включают в себя все разнообразие существующих факторов [6]:

- закономерности и принципы обучения;
- цели и задачи обучения;
- содержание предмета;
- учебные возможности обучающихся;
- особенности внешних условий;
- возможности самих преподавателей.

Можно предположить, что выбор модели определяется совокупностью всех структурных элементов.

Таким образом, проектирование учебной (дидактической) модели позволяет объединить в единое целое предметно-дисциплинарное содержание и технологию овладения им в соответствии с индивидуальными особенностями студентов.

При разработке модели подготовки педагогов профессионального обучения будем руководствоваться тем, что *дидактическая модель* – это многопозиционная схема, отображающая две важные педагогические функции: объясняющую (что надо получить) и технологи-

ческую (как это сделать). Реализовать выделенные функции возможно через компоненты модели.

В педагогической теории и практике нет однозначного подхода к обоснованию компонентов модели подготовки педагогов. Остановимся на самых известных точках зрения.

Н. В. Кузьмина предлагает использовать в модели пять функциональных компонентов [61]:

- *Гностический компонент* относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей обучающихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

- *Проектировочный компонент* включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

- *Конструктивный компонент* – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности обучающихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

- *Коммуникативный компонент* – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с обучающимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических целей.

- *Организаторский компонент* – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность обучающихся.

В. И. Гинецинский предлагает модель системного характера, в которой выделяет четыре функциональных компонента [21]:

1. *Презентативный компонент* состоит в изложении обучающимися содержания материала. Выделение этого компонента предполагает абстрагирование от конкретных форм обучения. Он ориентирован на сам факт изложения учебного материала.

2. *Инcentивный компонент* заключается в том, чтобы вызвать у обучающихся интерес к усвоению информации. Его реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.

3. *Корректирующий компонент* связан с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся.

4. *Диагностический компонент* обеспечивает обратную связь.

Преобладание того или иного компонента указывает на то, что реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивного компонента сопутствует применение проблемного метода.

Подход, близкий нашей точке зрения, предложен в работе Е. В. Долговой. Исследовательница выделяет в модели подготовки педагога следующие взаимообуславливающие друг друга компоненты [27]:

1. *Онтологический компонент* – это отношение педагога к своей профессии, к выбранному жизненному пути, профессиональное самоопределение и потребность профессионального самосовершенствования, принятие позиции помощника и защитника ребенка в его развитии и решении личностных проблем.

2. *Аксиологический компонент* – это совокупность социальных и нравственных ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс. Педагогические системы, идеи, концепции выступают педагогическими ценностями.

3. *Методический компонент* – это способы, приемы воспитательной деятельности, овладение современными педагогическими методиками гуманистического образования, соответствующим содержанием работы, профессиональной деятельностью на операциональном уровне, профессионально-педагогическими умениями. В этом компоненте реализуется в большей степени педагогическая компетентность.

4. *Личностно-творческий компонент* – развитие в педагоге позитивных качеств личности, готовности помочь обучающемуся в решении его проблем, личным примером содействовать формированию способности к самозащите и саморазвитию, уверенности в себе. Этот компонент педагогической культуры включает индивидуальный стиль преподавателя, его возможности, готовность к саморазвитию в процессе педагогической деятельности, мотивационно-ценностное отношение к профессии, педагогическое творчество, рефлексивность.

Предлагаемая комплексная модель подготовки педагогов профессионального обучения (рис. 3) формировалась с учетом исследований значительного числа ученых, занимающихся проблемами профессионально-педагогического образования (в частности С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, Э. Ф. Зеера, С. О. Корчагиной, П. Ф. Кубрушко, В. П. Леднева, В. Н. Люсева, Д. Г. Мирошина, И. В. Осиповой, Г. М. Романцева, Н. В. Ронжиной, О. В. Тарасюк, Х. Ш. Тенчуриной, Н. В. Третьяковой, В. А. Федорова, Ф. Т. Хаматнурова и др.) [45, 55, 104, 137, 138, 139 и др.].



Рис. 3. Модель подготовки педагогов профессионального обучения

Модель подготовки педагогов профессионального обучения включает научно-методологический, практико-ориентированный и рефлексивно-оценочный блоки.

В *научно-методологическом блоке* отражены науки и теории, исследующие феномен профессионально-педагогического образования в целом, раскрыты фундаментальные положения общественных, исторических и естественных наук. Взаимосвязь и взаимообусловленность общенаучных и отраслевых (специальных) дисциплин рассмотрим на примере философского, психологического, культурологического, исторического аспектов подготовки педагога профессионального обучения.

Философский аспект освоения дисциплин (модулей) заключается в формировании философского знания о сущности бытия человека в многовекторном поле социума и гуманистическом аспекте.

Психологический аспект освоения дисциплин (модулей) обусловлен рядом положений:

1. Педагогам профессионального обучения необходимы знания о психологических аспектах жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на принятие решения о том, что, как и для кого обучать. Для адекватной оценки ситуации, складывающейся на рынке труда 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 индивида от социально-экономических и научно-технических условий. Поэтому воспитание и самоорганизация личности являются основными задачами обучения и овладения универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Также в аспекте профессиональной деятельности большое значение приобретает возможность использования межличностных отношений в трудовом коллективе в качестве дополнительного ресурса.

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

Культурологический аспект освоения дисциплин (модулей) направлен на формирование профессиональной культуры, в которую должны

быть включены не только производственные, 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 дисциплин (модулей) позволяет изучить хозяйственную деятельность человечества в историческом развитии (с первобытного общества и до современного этапа), основные явления и процессы материального производства, деятельность организаций (предприятий), социально-экономическую политику передовых стран мира, отдельные закономерности профессиональной жизни, а также ее особенности в конкретных странах мира.

Философский, психологический, культурологический и исторический аспекты освоения дисциплин (модулей) 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.

Анализ содержания обучения позволил выявить наличие объединяющих элементов, таких как анализ (метод научного исследования путем разложения предмета на составляющие части или мысленного расчленения объекта путем логической абстракции) и синтез (метод изучения предмета в его целостности, в единстве и взаимной связи его 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 за счет формирования у них специфических способностей, определяемых универсальными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями, определяющими профиль подготовки.

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 отраслевых (специальных) 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;
- мотивация 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 отраслевых (специальных) компетенций педагога профессионального обучения, определяет *практико-ориентированный блок*, который включает в себя:

- образовательную деятельность в соответствии с выявленными отраслевыми (специальными) компетенциями, требованиями профессиональных стандартов и потребностями работодателя, что является практическим выражением компетентного подхода и позволяет воспринимать процесс обучения целостно, как систему осмысления (анализ) и творческого преобразования действительности (синтез);
- профильное обучение с учетом специфики профессиональной деятельности – соответствующие знания и владение алгоритмами процессов, обеспечивающими 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 (модулей): их структуры, логики построения, информационной емкости, причинно-следственных связей с другими дисциплинами (модулями).

Данный компонент представляет модульное предметное содержание профилирующей рабочей профессии (профессии служащего), осваиваемой обучающимся в вузе. 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, соответствующей требованиям ФГОС ВО, сопряженными с требованиями ФГОС СПО (профиль подготовки педагогов профессионального обучения).

Технологический компонент базируется на специфике содержания отраслевой (специальной) 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**. 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 [18, 90].

В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на конкретном этапе обучения, выделяют методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления и проверки знаний, умений, навыков [25, 32].

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 [26, 64].

Предложены также классификации, в которых методы преподавания сочетаются с соответствующими методами обучения: информа-

ционно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый [68].

Все чаще применяются подходы к классификации методов обучения одновременно по источникам знаний и логическим обоснованиям [15], по источникам знаний и уровню самостоятельности обучающихся в учебной деятельности [1, 35].

В. Ф. Паламарчук предложила модель методов обучения, в которой сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности обучающихся, а также логический путь учебного познания [88].

Классификацию, в которой рассматриваются четыре стороны методов (логико-содержательная, источниковая, процессуальная и организационно-управленческая), представил С. Г. Шаповаленко [149].

Наличие различных точек зрения на проблему систематизации 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 путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий.

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

Реализуется данный метод в форме заданий, выполняемых по предписанному 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 обучающихся 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 будущим специалистом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Такое обучение для студента – непрерывное открытие нового.

Пробобразом эвристического обучения является метод Сократа: древнегреческий философ вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Извлечение скрытых в человеке знаний 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 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 [5, 143].

Под *проблемным методом обучения* понимается совокупность действий, приемов, направленных на усвоение знаний через активную мыслительную деятельность, включающую постановку и решение продуктивно-познавательных вопросов и задач, содержащих противоречие. Данный метод обучения формирует систему умственных действий, которую студент может применять не только для решения учебно-коммуникативных задач, но и в реальных жизненных ситуациях [65, 69, 115].

Как показала практика, *кластерно-модульный метод обучения* есть интенсивный способ передачи и восприятия научных и практических знаний посредством разделения учебного содержания на блоки [156]. 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 большой объем 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 обучающимися принимаются на эмоциональном, а не на рациональном уровне.

Исследовательский метод обучения предполагает организацию поисково-познавательной деятельности обучающихся путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Данный метод направлен на развитие у студентов исследовательских умений, аналитических и творческих способностей.

В настоящее время выделяют две стороны методов: внешнюю и внутреннюю [68]. Внешняя отражает то, каким способом действует педагог, внутренняя – то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода отражается единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, деятельности педагога и обучающегося.

Технологический компонент реализуется во взаимодействии студентов и преподавателя, в сотрудничестве, а также в работе обучающихся 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 компетенциями и т. д. (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 трудовой деятельности, ее стадии (технологические карты) и многое другое.

Аудиовизуальные средства позволяют формировать у студентов определенные впечатления, представления. Обучающимся 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. Данные средства обучения выполняют множество функций: 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 обучающихся;
- 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 Интернета.

ИСО существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать явление в движении, развитии, представлять учебную информацию в виде определенных кадров, структурированных в систему, управлять индивидуальным процессом усвоения материала. 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 обучающихся к работе с ПК, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль результатов обучения.

Учебный процесс на базе информационных средств обучения 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.

Учет индивидуальных особенностей студента – одна из наиболее сильных сторон ИСО. Существенным фактором является также обучение

в наиболее благоприятное для восприятия информации время, у одних таким временем является утро, у других – день. При традиционной организации этот фактор не учитывается, что отрицательно сказывается на качестве подготовки некоторых студентов. Компьютерные сети работают круглосуточно, поэтому обучающийся имеет возможность применять домашний ПК в наиболее благоприятное для себя время.

ИСО автоматически адаптируются к скорости усвоения информации студентом, поскольку он сам регулирует скорость подачи учебной информации. Одни обучающиеся осваивают текст быстрее, другие – медленнее. В процессе традиционного обучения преподаватель ориентируется на «среднего» студента, поэтому сильные (без индивидуального подхода) работают вполсилы, а слабые – едва успевают. При использовании ИСО эта проблема не возникает вследствие существования системы управления.

При компьютерном обучении процесс формирования навыков и умений индивидуализирован. Каждый обучающийся выполняет столько заданий, сколько ему необходимо для развития 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 педагога является информационное обеспечение (объяснение темы, повторение, закрепление материала и т. д.), то при использовании ИСО эти функции выполняет компьютер (учебная информация записана в его памяти либо на диске), а основной функцией преподавателя становится управление познавательной деятельностью студентов, включающее планирование, организацию и контроль процесса обучения в составе следующих задач:

- 1) разработка структуры учебного материала, определение количества и содержания учебных модулей, планируемых к записи на диске;
- 2) наполнение содержанием каждого модуля;
- 3) разработка методических материалов для обеспечения практических, семинарских занятий и лабораторных работ;
- 4) разработка перечня вопросов и тем для самостоятельной работы, усвоения и закрепления знаний;

- 5) разработка оценочных материалов для проверки сформированности компетенций (их части), проведения зачетов и экзаменов;
- 6) разработка перечня и содержания документов для дополнительной и углубленной проработки материала, расширения знаний (каталоги литературы, темы творческих работ, виртуальная библиотека);
- 7) составление перечня тем для обсуждения на телеконференции, написания рефератов, выполнения лабораторных и расчетно-графических работ;
- 8) определение последовательности и времени выполнения учебных заданий, формы контроля и оценки;
- 9) составление программы работы обучающихся в электронной информационной образовательной среде (ЭИОС);
- 10) составление программы работы студентов с электронной почтой;
- 11) организация и проведение контрольных мероприятий;
- 12) проведение анализа результатов обучения и разработка предложений по совершенствованию программы обучения с использованием ЭИОС.

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

По составу объектов средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К **материальным средствам** относятся учебники и 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 приспособ-

ления для запоминания и др.» [17, с. 103]. 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 обучающийся 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 обучающихся. 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 обучающимися 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 мысли 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: 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 формирования компетенций студентов многостороннее: материальные средства связаны в основном с активизацией 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 обучающихся.

Таким образом, основу комплексного методического обеспечения подготовки педагогов профессионального обучения составляют средства обучения (компонент учебно-воспитательного процесса). Их основные дидактические функции заключаются в следующем:

- повышение степени наглядности, доступности 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 большего объема чисто технической работы и тем самым высвобождающий время для творчества;
- средство управления познавательной деятельностью обучающихся 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-класс – форма обучения, предполагающая особый жанр обобщения и распространения профессионального опыта, представляющая собой фундаментально разработанный оригинальный метод (авторскую методику), опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру.

Деловая игра – форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной дея-

тельности. 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 целевой и упорядоченный обмен мнениями, ориентированный 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 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 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 студентов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), в рав-

ной мере нацеленной и на развитие предметно-технологической компетенции будущего специалиста.

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

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

Мозговой штурм – форма обучения, нацеленная на развитие креативных способностей (поиск и порождение новых идей, а также их анализ и синтез). На стадии генерации идей запрещена любая критика, поскольку основной акцент делается скорее на их количестве, чем на 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 для получения участниками опыта, сравнимого с реальной жизнью. Такие упражнения могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемыми в существующей 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.

Питчинг – форма обучения, имеющая своей целью развитие навыков презентации профессиональных идей (стартапов). Участники получают опыт создания краткой структурированной презентации разработанного учебного проекта.

Шэдоунг – форма обучения, предполагающая наблюдение будущих специалистов за работой более опытного коллеги (преподавателя) с последующим обсуждением увиденного, сделанных выводов и планов по использованию подмеченного в своей трудовой деятельности. Как правило, такая форма обучения используется при освоении трудовых функций в учебно-производственных мастерских или в процессе стажировки на предприятиях-партнерах [57].

Секондмент – форма обучения, при которой студента «командируют» на другое место учебы на время для приобретения новых знаний и навыков. После возвращения на прежнее место обучения, к своим непосредственным обязанностям он применяет полученный опыт. Такая форма обучения используется в процессе стажировки на предприятиях-партнерах разных форм собственности, а также в рамках программ студенческих обменов [147].

Скаффолдинг – это форма обучения, особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя (наставника) и обучаемого в условиях решения профессиональных проблем или задач. Необходимо придерживаться двух основных правил: помогать новичку в выполнении профессиональных заданий, с которыми он пока не может справиться, а также позволять обучаемому решать такой объем или такое количество заданий, которые он уже может выполнить самостоятельно. Считается, что основной показатель скаффолдинга – уменьшение степени интенсивности оказания помощи со стороны преподавателя (наставника), обучаемый становится более самостоятельным и автономным («угасающая помощь»), к завершению обучения такая помощь значительно сокращается или вообще отсутствует.

Приемами скаффолдинга являются следующие: активация уже имеющихся знаний, подсказки обучаемым (какую стратегию выпол-

нения задания лучше выбрать), использование тактики «размышление вслух», проговаривание или озвучивание процесса размышления над заданием после его выполнения, вопросы, совместная работа, моделирование, методы снижения напряжения, практическая помощь и пр. Практика свидетельствует, что стратегия скаффолдинга более целесообразна в системе вузовского обучения, особенно в подготовке магистрантов и аспирантов [102].

Коучинг как форма обучения позволяет развить личностные и профессиональные способности студентов [42]. Особое внимание при его использовании следует уделить постановке частных (промежуточных) целей и составлению плана их достижения (дорожной карты). Коуч вместе с обучающимся постоянно осуществляет мониторинг процесса получения промежуточных результатов, после каждого этапа обучения проводит их оценку. В процессе рефлексии студент должен проанализировать свои ошибки и неудачи не как проигрыш или провал, а как ценный опыт, который позволит более эффективно продвигаться вперед. Обязательным условием результативности коучинга является наличие диагностического инструментария.

Коучинг не только способствует обучению, но и активизирует, заинтересовывает студента в самообучении и самосовершенствовании, развивает нестандартное мышление, которое ведет к индивидуально-личностному развитию и формированию ответственности за свой выбор.

Менторинг – форма обучения, стимулирующая развитие профессиональных навыков. Это процесс взаимодействия более опытного в чем-либо человека (ментора) с менее опытным, при котором первый передает второму знания, умения, навыки в рамках своего профессионального мастерства. Цель менторинга – достижение обучающимся определенного результата и успеха в профессиональной области при поддержке ментора. Студенты, прошедшие такое обучение, проявляют свои способности более творчески и находят новые способы для достижения профессиональной цели [46].

Рассмотренные формы обучения позволяют усилить практико-ориентированную составляющую учебного процесса и, как следствие, повысить уровень сформированности компетенций будущего специалиста.

Немаловажную роль в позитивном развитии образования играют **современные условия обучения**. Это не только возможность для реализации инновационных образовательных программ, но и забота о сохранении и укреплении здоровья обучающихся.

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

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

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

Контрольная диагностика, на наш взгляд, должна осуществляться на основе рейтинговой системы (И. И. Бурлакова, А. В. Клименко, Е. Д. Колегова, М. Л. Несмелова, М. В. Пономарев, В. А. Федоров и др.) [12, 51, 134 и др.], определяющей способность обучающегося к овладению компетенциями и его готовность к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с принятой уровневой системой оценки сформированности компетенций.

Рейтинговая оценка по каждой дисциплине (модулю) образовательной программы или практике 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 (модулю) в семестре. Например, текущая работа обучающегося по дисциплине в течение семестра оценивается в рамках 45–70 баллов с учетом качественного выполнения полного объема лабораторных и практических работ, ответственности и старательности студента, посещаемости занятий и пр. Для допуска к экзамену (просмотру, зачету) обучающийся за текущую работу должен набрать не менее 45 баллов. Результаты просмотра учебных работ, зачета, дифференцированного зачета, сдачи экзамена оцениваются следующим образом: 10 баллов – оценка «удовлетворительно»; 20 баллов – «хорошо»; 30 баллов – «отлично».

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 (модулю) образовательной программы или практике (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 учебным дисциплинам (модулям)», которое отражает уровень сформированных компетенций, т. е. компетенций, усвоенных во время получения образования в строгом соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, 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 организовать 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 (модулю) должен полностью соответствовать содержанию ФГОС и являться консервативной инвариантной частью подготовки, обеспечивающей такой уровень компетентности обучающегося, который можно 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 нее. Обязательный уровень – это пороговый уровень подготовки студента, формирующий его базовые возможности как педагога профессионального обучения. Если соотне-

сти данный уровень подготовки по дисциплине с рейтинговой шкалой, то он будет соответствовать удовлетворительной оценке (55–70 баллам).

2. *Приемлемый* (адаптированный к общественным целям – требованиям профессиональных стандартов, запросам работодателя) уровень позволяет будущему специалисту включиться в активную профессиональную деятельность и по своему содержанию должен отвечать заинтересованности работодателя в данном специалисте, т. е. соответствовать балансу подготовленности выпускника к требованиям рынка труда.

Приемлемый (адаптированный) уровень подготовки будущего специалиста требует от педагогов, проектирующих его содержание, знаний 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, 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 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 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 [128].

В процессе обучения у студентов формируются такие важные личностные и профессиональные качества, как самостоятельность, ответственность за принятые решения, коммуникативность, умение увидеть свои достижения и ошибки в процессе отражения разных мнений, способность переносить знания, навыки, систему умственных действий в новые, нестандартные условия, 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 универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Таким образом, модель подготовки, направленная на формирование профессионально значимых компетенций педагога профессионального обучения, создается в рамках открытой динамично развивающейся системы.

Глава 3. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

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

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 самого обучающегося.

При проектировании модульных основных профессиональных образовательных программ используется проектно-модульный подход, согласно которому специально созданные функциональные модули можно 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 отвечают положениям о непрерывности обучения, вариативности, преемственности его содержания.

3. Проектируемая система профессиональной подготовки отличается гибкостью, 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 [44].

В современном мире невозможно освоить какую-либо профессию или специальность раз и навсегда, поскольку их жизненный цикл резко сокращается: одни профессии, специальности устаревают и выбывают

с рынка труда, другие – появляются в результате развития технологий. Одновременно уменьшается 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 вносить изменения в действующие программы обучения (курсы) или разрабатывать новые.

Необходимость гибких подходов вызвана также и ограниченностью ресурсов в секторе профессионального образования, что требует повышения экономической отдачи от обучения, которое должно быть ориентировано на спрос, такой результат достигается путем учета реальных потребностей местных рынков труда. Учебным заведениям необходимо иметь представление о стратегии развития региона, чтобы в случае изменения требований к специальности (профессии) обеспечить возможность трудоустройства работника при минимальном дополнительном обучении.

4. Система обучения по модульным образовательным программам прозрачна и понятна для работодателей (социальных партнеров) и обучающихся, т. е. ориентирована на результат обучения – освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (рис. 4) [43].

В качестве сопряжения психолого-педагогического и производственно-технологического содержания прикладных дисциплин предложена блочно-модульная структура подготовки.

Модуль социально-гуманитарной подготовки направлен на формирование и развитие социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте, эти компетенции обеспечивают решение и исполнение обучающимися гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций.

Задачи социально-гуманитарной подготовки педагога профессионального обучения:

- формирование систематизированных знаний о нормативно-правовых основах профессиональной деятельности;
- развитие у обучающихся гражданственности и патриотизма;

- совершенствование нравственно-ценностных, интеллектуальных и творческих качеств личности;
- развитие социально-профессионального мышления и культуры социальной коммуникации, адаптации и мобильности выпускника в изменяющихся социально-экономических условиях;
- формирование систематизированных знаний об основных этапах исторического развития человечества, исторического пути России, основных теоретических и практических положений исторической науки, культуры;
- развитие экономического мышления, навыков экономического поведения и принятия решений во всех сферах жизнедеятельности.

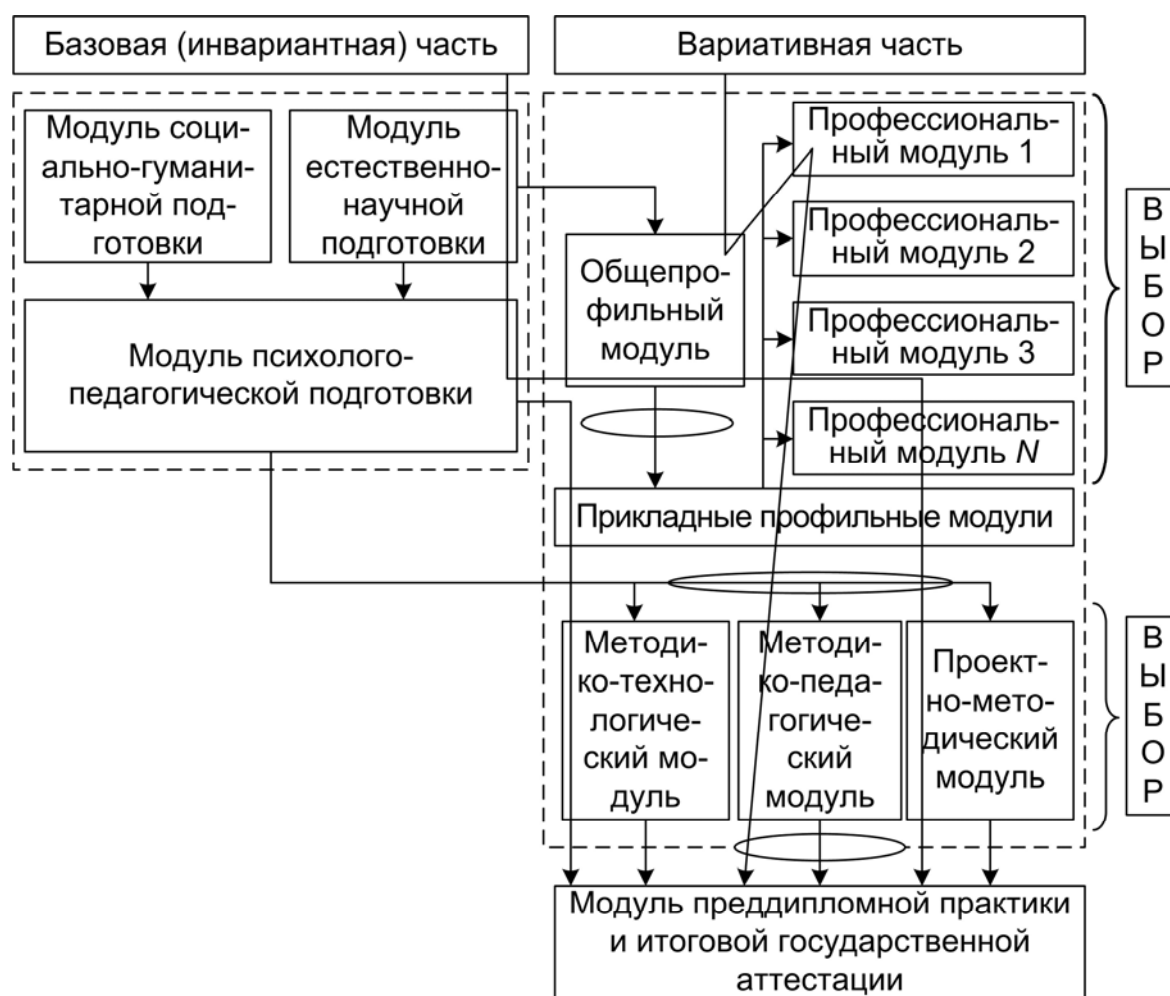


Рис. 4. Вариативные образовательные траектории:

○ – модуль практик

Сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в профессионально-педагогических учебных заведениях.

Модуль естественнонаучной подготовки направлен на формирование научного мировоззрения и удовлетворение познавательных интересов обучающихся в области естественных наук, на развитие исследовательской активности, нацеленной на изучение объектов живой и неживой природы и взаимосвязей между ними, на экологическое воспитание и формирование практических навыков в области природопользования и охраны природы.

Задачи естественнонаучной подготовки педагога профессионального обучения:

- развитие качеств, способствующих самоопределению личности, созданию условий для ее самореализации, готовности к совершенствованию, продолжению образования;
- изучение основных составляющих естественнонаучной картины мира;
- усвоение представлений о научном методе исследований и его месте в системе общечеловеческих культурных ценностей;
- изучение прикладного компонента естественных наук, обеспечивающего подготовку к выполнению ориентировочной и конструктивной деятельности в окружающем мире;
- формирование и развитие познавательных способностей;
- подготовка компетентного в конкретной области человека с определенными личными качествами (например, работоспособностью, прилежностью, увлеченностью, выносливостью, преодолением трудностей, сдержанностью, оптимизмом, терпимостью при разочарованиях и др.).

Естественнонаучная подготовка в профессионально-педагогическом вузе отличается мировоззренческой значимостью, так как освоение дисциплин, входящих в данный модуль, помогает адекватно оценивать сложившуюся в мире обстановку, распознавать взаимосвязи различных явлений и процессов в природе и обществе, самостоятельно находить решения различных проблем, применяя полученные знания, умения и навыки.

Модуль психолого-педагогической подготовки представляет собой интеграцию современных образовательных моделей, проектирование которых осуществляется на основе профессиональных стандартов, анализа потребностей (спроса) педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся [7, 40, 41, 101].

Цель психолого-педагогической подготовки – интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций в проектную деятельность педагогов профессионального обучения.

Задачи психолого-педагогической подготовки педагога профессионального обучения:

- актуализация профессионально-педагогического потенциала обучающихся и обогащение (расширение) их психологических возможностей (способностей);
- формирование психолого-педагогической компетентности и многомерных компетенций;
- развитие умений преобразовывать информационно-образовательный контент в технологии электронного и дистанционного обучения;
- формирование умений научно-методического обеспечения профессионально-образовательного процесса (разработка учебно-методического сопровождения учебных курсов, диагностика учебно-познавательных достижений обучающихся и оценка (сертификация) результатов образования);
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) и прогнозирование профессионального будущего обучающихся.

Психолого-педагогическая подготовка педагога профессионального обучения в современных условиях должна осуществляться с учетом реализации обучающимися трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте педагога, на основе интегративного, субъектно-ориентированного, практико-ориентированного и рефлексивно-аналитического подходов. Основой структурирования содержания и организации подготовки кадров для системы профессионального образования, как уже отмечалось, является модульный принцип, позволяющий актуализировать традиционное содержание дисциплин и практик психолого-педагогического цикла с учетом инновационных подходов и требований профессиональных стандартов, сохранив при этом преимущества дисциплинарного подхода к проектированию содержания образовательного процесса.

Ориентация подготовки педагогов профессионального обучения на группу рабочих профессий, на существующие профессионально-квалификационные требования, необходимость технологической подготовки обучающихся к будущей профессионально-педагогической

деятельности, освоение приемов проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих по спектру профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии говорят о важности учета отраслевой специфики в вариативной части соответствующих образовательных программ.

Общепрофильный модуль формируется на основании анализа профессиональных отраслевых стандартов, ФГОС подготовки специалистов среднего звена, рабочих (служащих) укрупненной группы профессий, что определяет выявление необходимых профессиональных умений [56].

Цель подготовки по общепрофильному модулю – интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций, обеспечивающих обучение по рабочей профессии (профессии служащего), в учебную и учебно-производственную деятельность педагогов профессионального обучения.

В задачи подготовки педагога профессионального обучения по общепрофильному модулю входит формирование следующих общепрофессиональных компетенций:

- развитие профессионально важных качеств личности современного рабочего, служащего (специалиста среднего звена);
- диагностика и прогнозирование развития личности будущих рабочих, служащих (специалистов среднего звена);
- организация учебно-профессионального процесса с учетом производительного труда обучающихся;
- воспитание будущих рабочих, служащих (специалистов среднего звена) на основе индивидуального подхода, развитие у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений;
- использование учебно-технологической среды в практической подготовке рабочих, служащих (специалистов среднего звена);
- конструирование содержания учебного материала по общепрофессиональной и отраслевой подготовке рабочих, служащих (специалистов среднего звена).

Отбор содержания общепрофильного модуля осуществляется в следующей последовательности: профессиональные умения и навыки → учебные элементы, необходимые для их формирования. Единичным элементом содержания обучения (учебным элементом) является дисциплина (раздел учебного курса, тема), усвоение которой обеспечивает

уровень сформированности представленных умений и навыков, позволяющий перейти к изучению следующей дисциплины (раздела курса, темы).

Профессиональный модуль формируется на основании социального заказа, который находит отражение в федеральных и региональных требованиях. Понятие «социальный заказ» имеет политическую окраску, связанную с термином «человеческий капитал». Поэтому подготовка педагога профессионального обучения по профессиональному модулю должна учитывать индивидуальные и социальные предпочтения, предоставлять новые возможности для различных социальных групп, способствовать их продвижению на рынки труда, обеспечивать вхождение в информационное общество, участие в инновационных производствах.

Прикладные профильные модули позволяют в рамках учебного процесса в профессионально-педагогическом вузе освоить рабочую профессию или профессию служащего.

Конкурентным преимуществом предлагаемой организации подготовки педагога профессионального обучения является асинхронное обучение. Разделяем мнение Я. М. Ерусалимского и И. М. Узнародова, которые отмечают, что обучающемуся должна предоставляться свобода выбора отдельных учебных дисциплин образовательной программы и последовательности их изучения [31]. Абитуриент может выбирать «точку входа» в программу, что обуславливает продолжительность ее освоения. В частности, выпускник школы будет обучаться 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 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. 5).

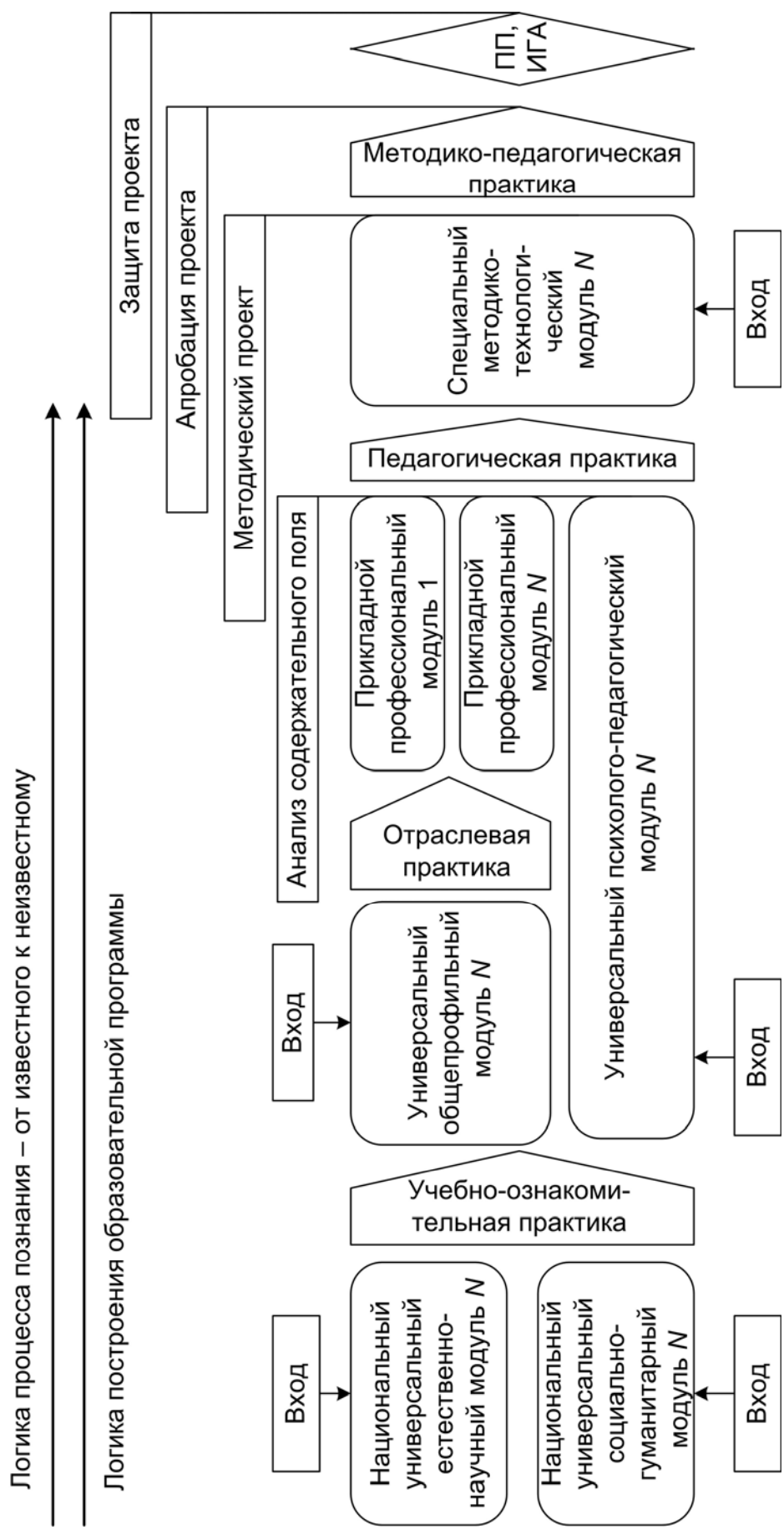


Рис. 5. Динамика разворачивания образовательной программы:
 ПП – преддипломная практика, ИГА – итоговая государственная аттестация

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 (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 временные периоды будут различны. Это приводит к необходимости постоянного обновления содержания подготовки и, следовательно, структуры образовательных программ.

С развитием экономики знаний становится очевидным, что проектирование конкурентных образовательных программ возможно только в том случае, если образовательный продукт будет отличаться уникальным характером, обеспечивающим его создателю монопольные преимущества. Значительное количество факторов (политических, экономических, социальных, культурных, педагогических) оказывают все большее влияние на результативность образовательных программ. Конкурентоспособность образовательного продукта в современных условиях обеспечивается именно за счет его уникальности.

Мультиплексный подход к проектированию 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. *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 [44].

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, включая иностранные, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [76, ст. 15]. 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 [132].

Предложенный подход к подготовке педагогов профессионального обучения используется при проектировании основных профессиональных образовательных программ по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Изучение действующих программ подготовки педагогов профессионального обучения в вузах Российской Федерации позволяет отметить, что в основе большинства образовательных программ, разработанных с учетом современных требований, используются аналогичные подходы к построению образовательных траекторий обучающихся.

3.2. Организационно-педагогические условия реализации модели подготовки педагога профессионального обучения

Анализ источников, посвященных раскрытию различных аспектов подготовки педагогических кадров, 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 остаются открытыми.

Термин «организационно-педагогические условия» широко используется в научно-педагогических публикациях и диссертационных исследованиях, 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.

Исследователи формулируют следующие определения педагогических условий: это положения, обуславливающие организацию и определяющие сущность процессов формирования методов научного познания [58]; детерминированные факторы теоретического обучения, отражающие объективные механизмы регуляции познавательной деятельности обучаемых [146]; обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов и организационных форм обучения для достижения дидактических целей [4].

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

Сущность организационных условий можно определить только после изучения понятия «организация». Исследованием его дефиниций в большей или меньшей степени занимались следующие ученые: П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, С. Л. Гольдштейн, С. Ф. Катунская, Н. В. Кузьмина и др. Существующие определения можно свести в три группы: организация определяется 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 баз для проведения того или иного мероприятия и их последовательности» [9, 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 [151]. Следовательно, система организационных условий направлена на планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль образовательного процесса.

Существует и другая точка зрения. Обобщенный анализ толкования рассматриваемого понятия в работах Е. Н. Васильевой, Н. Е. Горюновой, Н. А. Доронина, А. Г. Паньковой и других исследователей 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» [105, с. 11].

Как показал семантический и содержательный анализ термина «организационно-педагогические условия», сочетание входящих в него слов приводит к образованию нового понятия. В данной работе будем придерживаться 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.

Рассмотрим организационно-педагогические условия реализации модели подготовки педагогов профессионального обучения.

Интеграция дисциплин психолого-педагогической и отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения базируется на взаимосвязи педагогического и профессионального (отраслевого) знания. Подробно этот вопрос изучен 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 педагога профессионального обучения специальности 050501.65 Профессиональное обучение (экономика и управление) [103]. В данной монографии предлагаем заменить экономическое знание на профессиональное и рассмотреть предложенный ученым подход не только для профиля «Экономика и управление», но и для любого профиля подготовки педагогов профессионального обучения.

1. Теоретико-методологические средства: формирование у студентов умений выявлять объективные основы взаимосвязи педагогического и профессионального знания, определять факторы, обуславливающие ее существование, и средства, обеспечивающие ее функционирование; обучение будущих специалистов нахождению сходства

и различий между педагогическим и производственным процессами, педагогическим и профессиональным 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 профессионально-педагогических понятий как системы разнокачественных знаний.

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

3. Организационные средства касаются изменений структурных отношений:

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

- между самими педагогическими дисциплинами. Наиболее рациональной формой может быть создание модуля психолого-педагогической подготовки;

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

Также 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: матери-

ально-технические условия, дидактическая техника, оборудование, отраслевые дисциплины и курсы, способствующие при определенных условиях обеспечению взаимосвязи педагогического и профессионального знания.

5. Дидактические средства, по сути, являются 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, своего рода средствам средств.

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

Базисная роль проблемного обучения как средства взаимосвязи педагогического и профессионального 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 деятельностьную 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 профессионального 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, что прослеживается в изоморфности структур его методов и технологий, включающих в себя одновременно и знания о способах деятельности, и сами способы деятельности.

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

С учетом принципов единства сознания и деятельности, онтологии и гносеологии, полифункциональной природы профессиональной дидактики в единую систему средств взаимосвязи профессионального и педагогического знания в дидактике профобразования были включены:

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 право предположить возможность применения логико-гносеологических средств взаимосвязи профессионального 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 профессионального знания, о правомерности их практической интерпретации.

Таким образом, в ходе исследования была определена база для дальнейшего изучения конкретных групп средств взаимосвязи педагогического и профессионального 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 данной взаимосвязи.

При проектировании содержания обучения, на наш взгляд, необходимо учитывать сопряженность образовательных программ СПО и ВО. Анализ научно-исследовательской литературы позволил выделить следующие направления использования принципа сопряженности:

- программы содержания образования;
- подсистемы образования – СПО и ВПО;
- структуры образовательных программ;
- перечни направлений подготовки ВПО и профессии/специальности СПО;
- методы обучения;
- образовательные программы по родственным специальностям в России и за рубежом.

Несмотря на активное использование принципа сопряженности в системе профессионального образования, до сих пор не существует его теоретического обоснования. Более того, нет однозначности в его понимании. Многие, говоря об этом принципе, подразумевают преемственность образовательных программ (А. Б. Винников, В. В. Долгушин, Э. М. Лимонов и др.). В частности, В. И. Жог 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 [112]. На наш взгляд, хотя принципы преемственности и сопряженности имеют некоторые общие моменты, их необходимо рассматривать как два самостоятельных принципа.

Общим для них является наличие связи 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 послевузовского образования.

Однако принцип сопряженности предусматривает не только согласование образовательных 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 учреждений, но и те, кто получил полное среднее образование в общеобразовательных организациях (лицеях, гимназиях, школах). Вчерашние школьники не имеют начальной профессиональной подготовки, но, став педагогами профессионального обучения, они должны обладать достаточным уровнем компетенций, чтобы передать их обучающимся учреждений СПО.

В связи с этим в программах ВППО необходимо учитывать содержание подготовки специалистов системы среднего профессионального образования. Эффективной эта подготовка, на наш взгляд, будет в том случае, если в образовательные программы высшего профессионально-педагогического образования будут включены дисциплины, по которым осуществляется подготовка по родственным профессиям и специальностям в средних профессиональных учебных заведениях.

В научно-исследовательской литературе можно встретить и другое трактование принципа сопряженности. Так, педагоги физического воспитания рассматривают данный принцип как сочетание телесных и духовных оснований существования человека (двигательного процесса и активизации познавательных процессов) [13]. На наш взгляд, это сочетание больше соответствует принципу интеграции, который характеризуется объединением различных областей знаний и появлением на базе этого сочетания новообразований.

В монографии мы придерживаемся точки зрения, согласно которой в систему образования необходимо внедрять общий принцип сопряженных подсистем. Впервые обоснование данного принципа было предложено биологом В. А. Геодакяном. В своей работе он рассмотрел взаимодействие двух сопряженных подсистем на основе теории пола [20]. Исследователь предложил выделить две сопряженные подсистемы: оперативную и консервативную. Оперативная подсистема используется для получения новой информации. В ней осуществляется преобразование данных, их отбор, и только потом в перерабо-

танном, отфильтрованном виде информация поступает в консервативную подсистему, задача которой – обеспечить постоянство, преемственность, стабильность, сохранение достигнутого.

Принцип сопряженных подсистем имеет общий характер, поэтому он может быть применен и к системе профессионально-педагогического образования. Инициатива внедрить этот принцип в систему образования принадлежала В. В. Калинину. Он предлагал создать специализированные оперативные подсистемы дополнительного образования. Задачей этих структур, отмечал исследователь, является организационное воплощение тех поисковых педагогических построений, которые, будучи разработаны, изучены и спроектированы в подсистеме с оперативными свойствами, впоследствии передаются основной, более устойчивой консервативной подсистеме [50].

Предлагаем использовать этот принцип для согласования систем высшего профессионально-педагогического образования и среднего профессионального образования (рис. 6).

Оперативной подсистемой станут учебные заведения СПО, поскольку для них характерна более узкая предметная специализация, они более подвержены изменениям, происходящим на рынке труда. Выпускники организаций среднего профессионального образования подготовлены в большинстве случаев для работы на конкретных производственных предприятиях.

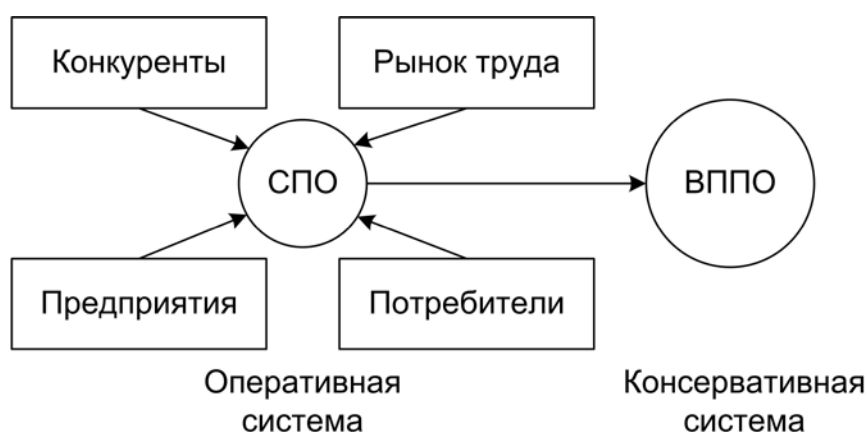


Рис. 6. Оперативная и консервативная сопряженные подсистемы

Соответственно учебные заведения ВПО являются консервативной подсистемой. Они более универсальны и инерционны, максимально адаптированы к профессиональной среде, более совершенны

и устойчивы. Выпускники организаций высшего профессионально-педагогического образования не только обладают знаниями и умениями, необходимыми для осуществления педагогической деятельности в конкретных сложившихся условиях, но и владеют механизмами адаптации к изменениям экономической ситуации в стране, стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию, к самостоятельному пополнению багажа имеющихся компетенций.

Сквозная концептуальная основа профессиональных образовательных программ основывается на единых целях всей системы многоуровневой профессиональной подготовки по профессии. Проанализировав возможности вуза с точки зрения материально-технического и программно-методического обеспечения, можно сделать вывод, что у высших учебных заведений есть потенциал для создания организационно-педагогических условий реализации программ подготовки по рабочей профессии всех уровней (профессиональное обучение, подготовка по рабочей профессии (профессии служащего), базовая подготовка специалистов среднего звена).

В настоящее время в Российском государственном профессионально-педагогическом университете внедрен и активно реализуется *первый уровень подготовки по рабочей профессии* – профессиональное обучение. Накоплен богатый опыт ускоренной профессиональной подготовки по различным рабочим профессиям, осуществляемой в учебно-производственных мастерских, на учебных участках (в цехах), а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии.

В соответствии с требованиями нормативных документов разработана учебно-методическая документация профессионального обучения по разным профессиям, в частности по специальностям «Бухгалтер», «Специалист по управлению рисками».

На наш взгляд, в профессионально-педагогическом вузе существует необходимость реализации *второго уровня подготовки* – обучение рабочей профессии – и есть учебно-методическая база для этого. Анализ показал, что часов, обеспечивающих теоретическую подготовку, в вузе отводится больше, чем по программам СПО. Спектр дисциплин в организациях высшего образования шире: он полностью охватывает все специальные дисциплины, изучаемые в среднем профессиональном учебном

заведении. Следовательно, есть возможность перезачесть необходимые предметы в соответствии с требованиями системы СПО.

Иначе обстоит дело с практической подготовкой. В процессе обучения в организациях среднего профессионального образования 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», квалификационных практик (часть 1 и часть 2), технологической и отчасти преддипломной практик. Они позволяют ввести студента в профессиональную среду, сформировать навыки работы в границах своей профессии, соотнести собственное представление о профессии с требованиями, предъявляемыми производством. Отработка отдельных трудовых функций 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* – базового профессионального образования специалистов среднего звена. Предполагается осуществлять данную подготовку на основе принципа преемственности программ высшего и 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.

Важно отметить, что для реализации предлагаемой многоуровневой подготовки по рабочей профессии в системе высшего профессионально-педагогического образования был произведен пересмотр учебных планов. Не нарушая логики освоения дисциплин, возможно осуществить профессиональное обучение на 1–2-м курсах высшего учебного заведения, профессиональную подготовку по рабочей профессии – на 1–3-м курсах и, наконец, базовую 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.

Таким образом, реализация модели подготовки педагогов профессионального обучения, по всей видимости, будет успешной при выполнении комплекса организационно-педагогических условий:

- при интеграции дисциплин психолого-педагогической и отраслевой подготовки на основе практико-ориентированного подхода;
- при проектировании содержания обучения на основе сопряженности образовательных программ СПО и ВПО с учетом требований работодателей, рынка труда, профессиональных стандартов (отраслевых и педагогических), специфики профессионально-педагогической деятельности и существующего опыта подготовки педагогов профессионального обучения;
- при разработке 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).

Отметим, что организация подготовки педагогов профессионального обучения с учетом введения новых ФГОС ВО, материально-технических и учебно-методических возможностей вуза позволит, с одной стороны, обеспечить возможность построения индивидуальной профессиональной, карьерной и личностной траекторий, с другой стороны, повысить качество обучения будущих специалистов за счет повышения их квалификационного уровня.

3.3. Индивидуальная образовательная траектория педагога профессионального обучения как условие его профессионального развития

Реализация концептуальной установки «образование через всю жизнь» обусловило следующие тенденции развития современного образования:

- глобализация (рынков, производства, конкуренции и др.) требует перехода к сетевым системам образования и соответствующей организации образовательного процесса;
- деятельность учебных заведений выходит за пределы собственных стен, образовательной средой для обучающихся становится весь мир;

- выдающиеся педагоги и лучшие профессиональные образовательные организации могут расширять свой потенциал, взаимодействуя с десятками тысяч людей как в России, так и за рубежом;
- эффективные образовательные системы опираются на индивидуальные траектории и интегрированные методы обучения;
- возрастные границы образования фактически исчезают: люди учатся и совершенствуются с рождения до старости;
- каждый человек становится одновременно и учителем, и учеником;
- образование становится непрерывным, превращается в постоянный фактор жизненного успеха.

Непрерывное профессиональное образование сопровождает профессиональное становление личности, что находит отражение в преемственности образовательных программ среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования. Многообразие форм непрерывного образования обуславливает многомерность движения субъекта в профессионально-образовательном пространстве.

Для педагога профессионального обучения концепция непрерывности образования выражается в следующих формах: курсы повышения квалификации, переподготовка, освоение других (смежных) профессий, специализаций, внутрифирменное обучение, кадровый резерв, стажировочные мероприятия, конкурсы профессионального мастерства, распространение опыта (выступления, доклады, статьи, публикации), самообразование.

В связи с этим образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования, в нашем случае – непрерывного профессионально-педагогического образования. При этом личность, как отмечается в работе Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии [36].

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) характеризует определенную последовательность элементов деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, мотивации, интересам, осуществляющуюся при координирующей, организующей, консуль-

тирующей деятельности педагога. Понятия «индивидуальная образовательная траектория» и «образовательная программа» взаимосвязаны на основе образовательных стандартов. Обучающийся осознанно выбирает ИОТ [48].

В основе построения индивидуальных образовательных траекторий лежит осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала. Этот выбор определяется социально-профессиональной направленностью обучающегося, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, а также возможностями образовательных организаций. Проектирование траекторий происходит на базе профессиональных и образовательных стандартов. Данный процесс отвечает необходимости профессионального самоопределения субъекта – нахождения личностного смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности.

Индивидуальная образовательная траектория предполагает реализацию следующих *принципов*:

- личностное целеполагание: образование осуществляется с учетом личных профессиональных целей, задач, темпа, форм и методов обучения, содержания профессионального образования, системы контроля и оценки результатов;
- продуктивность обучения: главным ориентиром образования является создание личностно-значимых продуктов как результатов деятельности обучающихся;
- ситуативность обучения: образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих профессиональное самоопределение и принятие самостоятельных решений, профессиональная организация сопровождает обучающегося в образовательном движении;
- обучение с элементами самоуправления: обучаемый несет ответственность за свое образование, самостоятельно полностью или частично выстраивает собственную образовательную траекторию для желаемого карьерного роста, для личностного и профессионального развития.

В связи с этим индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную программу, обеспечивающую обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки, реализации обра-

зовательного и профессионального стандартов при осуществлении педагогической поддержки, самоопределения и самореализации [126, 154].

Реализуются ИОТ на основе индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора образовательных модулей, набора студентом накопительно-рейтинговых показателей, профессиональных оценок в портфолио, осуществления электронного (дистанционного) и проектного обучения.

Важность индивидуализации образования подчеркивается в ряде нормативно-правовых документов Российской Федерации:

«Обучающимся предоставляются академические права на... обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами» [76, п. 3 ст. 34];

«...развитие системы общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования, а развитие системы профессионального образования – расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса» [75].

В трудовых функциях педагога профессионального обучения прописан ряд знаний и умений, которые касаются вопросов индивидуализации процесса обучения. В частности, будущий специалист должен обладать следующими знаниями и умениями:

- знать возрастные особенности обучающихся, стадии профессионального развития, особенности обучения (профессионального образования) одаренных студентов и студентов с проблемами в развитии и трудностями в обучении, вопросы индивидуализации образовательного процесса;

- уметь использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы (с учетом возможности освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания);

- уметь контролировать и оценивать работу обучающегося на учебных занятиях, его самостоятельную работу, успехи и затруднения

в освоении программы учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), определять их причины, индивидуализировать и корректировать процесс обучения и воспитания.

Таким образом, педагог профессионального обучения должен не только владеть знаниями по вопросам построения собственной ИОТ, способствующей профессиональному развитию, но и уметь проектировать индивидуальные образовательные маршруты в ходе своей профессионально-педагогической деятельности.

Индивидуальный образовательный маршрут – это форма организации обучения, основанная на принципах индивидуализации и вариативности образовательного процесса, способствующая реализации индивидуальных образовательных потребностей и права обучающихся на выбор образовательного пути на фиксированном этапе обучения. Проектирование такого маршрута определяется индивидуальными способностями и возможностями студентов (уровень готовности к освоению образовательной программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Как показал анализ практики деятельности организаций среднего профессионального образования, индивидуальный образовательный маршрут создается для следующих категорий студентов:

- обучающиеся с повышенными образовательными потребностями и особыми интеллектуальными, творческими, физическими способностями, высоким уровнем развития навыков самообразования;
- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- обучающиеся, находящиеся на длительном лечении по причине травмы или заболевания либо являющиеся инвалидами;
- обучающиеся, не имеющие возможности посещать учебные занятия в период спортивных соревнований, творческих конкурсов, особых обстоятельств жизни в семье;
- обучающиеся, имеющие отклонения в поведении;
- обучающиеся, характеризующиеся низкой мотивацией к учению.

Целесообразность проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося определяется на основании рекомендаций учителей-предметников, медицинских показаний, желания студента и согласия его родителей (законных представителей).

Заключение

Анализ теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения дал возможность обосновать необходимость ее осуществления на основе антропологического, социокультурного, системного, синергетического, личностно ориентированного, деятельностного, проектно-модульного, компетентностного и интегративного подходов, что позволило достичь теоретически и практически значимых результатов в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

В исследовании уточнено понятие подготовки педагога профессионального обучения, определены ее составляющие и уровни формирования, что дает рассмотреть возможность ее организации на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения психолого-педагогических и отраслевых дисциплин, последовательности и непрерывности освоения профессии.

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

На основе проведенного анализа учебных планов направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», а также отчетов по практикам, сопровождающим подготовку педагогов профессионального обучения, структурирован комплекс образовательных модулей в соответствии со спецификой обучения в профессионально-педагогическом вузе, что позволило сгруппировать их следующим образом: социально-гуманитарный, естественнонаучный, психолого-педагогический, общепрофильный и профильный модули. Комплекс дисциплин каждого модуля направлен на развитие компетенций, которые в совокупности обеспечивают профессиональную подготовленность педагога.

Теоретически обоснована и разработана модель подготовки, направленная на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагога профессионального обучения, содержащая 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 реального практического обучения по рабочей профессии).

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

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

Предложенная модель подготовки используется при проектировании основных профессиональных образовательных программ направле-

ния 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Как показал анализ, в основе большинства образовательных программ, реализуемых в вузах России по данному направлению, лежит подобная модель подготовки педагогов профессионального обучения.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. В условиях постоянного совершенствования содержания подготовки обучающихся в профессионально-педагогическом вузе требуется систематическая корректировка ее программ.

Библиографический список

1. *Алексюк, А. Н.* Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике: диссертация ... доктора педагогических наук / Анатолий Николаевич Алексюк. Киев, 1972. 443 с. Текст: непосредственный.
2. *Амосов, Н. М.* Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. Киев: Наук. думка, 1968. 88 с. Текст: непосредственный.
3. *Андреев, А.* Знания или компетенции / А. Андреев. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
4. *Андреев, В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань: Центр инновац. технологий, 2000. 124 с. Текст: непосредственный.
5. *Андреев, В. И.* Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости / В. И. Андреев. Казань: Центр инновац. технологий, 2015. 288 с. Текст: непосредственный.
6. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 558 с. Текст: непосредственный.
7. *Байбородова, Л. В.* Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова. Текст: электронный // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 66–72. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2018_1/12.pdf.
8. *Башкова, С. А.* Развитие профильно-специализированных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза: диссертация... кандидата педагогических наук / Светлана Александровна Башкова. Екатеринбург, 2016. 252 с. Текст: непосредственный.
9. *Безрукова, В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Север, 1994. 152 с. Текст: непосредственный.
10. *Белов, С. А.* Специфика подготовки студентов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» в условиях компетентностного подхода / С. А. Белов. URL: http://edu.secna.ru/media/f/problem_prof_obr_tez_2013.pdf. Текст: электронный.
11. *Большая советская энциклопедия.* URL: https://bse.slovaronline.com/33044-PROIZVODSTVENNOE_OBUCHENIE. Текст: электронный.

12. *Бурлакова, И. И.* Опыт использования рейтинговой технологии в системе управления качеством профессиональной подготовки студентов – будущих учителей / И. И. Бурлакова. Текст: непосредственный // *Инновации в образовании*. 2016. № 7. С. 16–23.

13. *Быховская, И. М.* Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы / И. М. Быховская. Текст: непосредственный // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1996. № 2. С. 19–27.

14. *Вайн, В. М.* Производственное обучение в структуре подготовки инженера-педагога / В. М. Вайн. Текст: непосредственный // *Вопросы производственного обучения студентов инженерно-педагогических специальностей: тезисы докладов к пленуму Учебно-методического объединения по инженерно-педагогическим специальностям*, Минск, 13–16 нояб. 1989 г. / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. С. 7–10.

15. *Верзилин, Н. М.* Методы преподавания биологии / Н. М. Верзилин. Текст: непосредственный // *О методах обучения в школе* / под ред. Д. И. Трайтака. Москва: [Б. и.], 1997. С. 15–28.

16. *Вершинина, А. Ю.* Социокультурный подход в профессиональной подготовке педагога / А. Ю. Вершинина. Текст: непосредственный // *Наука в современном мире: приоритеты развития*. 2019. № 1 (5). С. 16–20.

17. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с. Текст: непосредственный.

18. *Галант, Е. Я.* К теории методов обучения в советской школе / Е. Я. Галант. Текст: непосредственный // *Советская педагогика*. 1956. № 11. С. 90–98.

19. *Гамов, А. В.* Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротехнических дисциплин: диссертация ... кандидата педагогических наук / Александр Валентинович Гамов. Екатеринбург, 2008. 123 с. Текст: непосредственный.

20. *Геодакян, В. А.* Эволюционная теория пола / В. А. Геодакян. Текст: непосредственный // *Природа*. 1998. № 4. С. 60–69.

21. *Гинецинский, В. И.* Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В. И. Гинецинский. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1992. 154 с. Текст: непосредственный.

22. *Гончарюк, Н. Ю.* Организация производственного обучения учащихся в условиях среднего профессионального образовательного учреждения / Н. Ю. Гончарюк. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/02/03/organizatsiya-proizvodstvennogo-obucheniya>. Текст: электронный.

23. *Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика: учебное пособие / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова.* Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2002. 384 с. Текст: непосредственный.

24. *Гузанов, Б. Н.* Структурно-функциональная модель профессионального становления студентов вуза в процессе обучения рабочей профессии / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова. Текст: непосредственный // *Инновационное развитие профессионального образования.* 2012. № 1 (1). С. 72–79.

25. *Данилов, М. А.* К вопросу о методах обучения в советской школе / М. А. Данилов. Текст: непосредственный // *Советская педагогика.* 1956. № 10. С. 87–101.

26. *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер [и др.].* Москва: Просвещение, 1982. 319 с. Текст: непосредственный.

27. *Долгова, Е. В.* Сущность и содержание педагогической культуры классного руководителя в соответствии с современными концептуальными подходами в образовании / Е. В. Долгова. URL: <http://vmo123.narod.ru/intro3.htm>. Текст: электронный.

28. *Дорожкин, Е. М.* Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы / Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, В. А. Федоров. Текст: непосредственный // *Профессиональное образование и рынок труда.* 2020. № 1. С. 14–29.

29. *Дьюи, Д.* Школа и общество / Д. Дьюи; пер. с англ. Г. А. Лучинского. Москва: Работник просвещения, 1925. 127 с. Текст: непосредственный.

30. *Евплова, Е. В.* Профессионально значимые качества будущих педагогов профессионального обучения / Е. В. Евплова. Текст: непосредственный // *Педагогическое образование и наука.* 2012. № 2. С. 62–65.

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

32. *Есипов, Б. П.* Методы обучения / Б. П. Есипов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. 60 с. Текст: непосредственный.

33. *Жуков, Г. Н.* Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования / Г. Н. Жуков. Текст: электронный // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 58–76. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3611/1/edscience_213_4_103_06.pdf.

34. *Жученко, А. А.* Профессионально-педагогическое образование России: организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 233 с. Текст: непосредственный.

35. *Зверев, И. Д.* Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И. Д. Зверев. Текст: непосредственный // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Мозонсона. Москва: Педагогика, 1980. С. 5–16.

36. *Зеер, Э. Ф.* Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer>.

37. *Зеер, Э. Ф.* Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, М. В. Зиннатова. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2016. № 7. С. 40–56.

38. *Зеер, Э. Ф.* Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования / Э. Ф. Зеер. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1985. 66 с. Текст: непосредственный.

39. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

40. *Зеер, Э. Ф.* Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–10.

41. *Зеер, Э. Ф.* Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» / Э. Ф. Зе-

ер, Э. Э. Сыманюк. Текст: непосредственный // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.

42. *Зеленко, Н. В.* Коучинг как инновационная технология подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию / Н. В. Зеленко, Г. Н. Зеленко. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–3. С. 142–146.

43. *Зырянова, Н. И.* Непрерывное образование как основа построения индивидуальной траектории педагога профессионального обучения / Н. И. Зырянова. Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы 4-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 янв. 2021 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. С. 26–30.

44. *Зырянова, Н. И.* Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования / Н. И. Зырянова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 126 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0647-1>. Текст: электронный.

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

46. *Игнатъева, Е. В.* Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования / Е. В. Игнатъева, Ю. В. Рябкова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–10. С. 207–213.

47. *Измерение* и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: Изд-во Ярослав. гос. пед. ун-та, 2018. 383 с. Текст: непосредственный.

48. *Индивидуальная* образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева. Текст: электронный // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266–279. URL: https://nauka-dialog.ru/assets/userfiles/4100/266-279_Zeer_i_dr._ND_2017_1.pdf.

49. *Итоговый* отчет о результатах выполнения государственного задания Министерства образования и науки РФ № 10.9046.2014 «Разра-

ботка и апробация методологии изучения и анализ социального портрета и ценностных ориентаций мастера производственного обучения» / В. А. Копнов, С. Е. Вершинин, А. Г. Кислов [и др.]. URL: <http://www.rsvpu.ru/scientific-departments/sociologicheskaya-nauchno-issledovatel-skaya-lab-iya/gosudarstvennoe-zadanie-mastera-po/>. Текст: электронный.

50. *Калинин, В. В.* Принцип сопряженных систем в профессиональном образовании в период перехода к рыночной экономике / В. В. Калинин. Текст: непосредственный // 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.

51. *Клименко, А. В.* Рейтинговая система контроля успеваемости студентов в системе оценки качества обучения / А. В. Клименко, М. Л. Несмелова, М. В. Пономарев. Текст: непосредственный // SCIENCE: проблемы истории и междисциплинарного синтеза: сборник научных трудов. Москва: Прометей, 2012. С. 365–368.

52. *Князева, Е. Н.* Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Санкт-Петербург: Алетей, 2002. 414 с. Текст: непосредственный.

53. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. Москва: Академия, 2005. 288 с. Текст: непосредственный.

54. *Колесникова, Л. И.* Совместное проектирование как фактор развития профессиональной компетентности преподавателей педагогического колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук / Людмила Илларионовна Колесникова. Иркутск, 2002. 213 с. Текст: непосредственный.

55. *Корчагина, С. О.* Моделирование отбора содержания отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения / С. О. Корчагина. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10115>.

56. *Корчагина, С. О.* Теоретико-методологические основания отбора содержания отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения / С. О. Корчагина. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9684>.

57. *Кошелева, А. А.* Технология шэдоуинга в подготовке педагогов / А. А. Кошелева, С. В. Кузнецов. URL: <https://infourok.ru/statuya->

na-temu-tehnologiya-shedouinga-v-podgotovke-pedagogov-1802380.html.
Текст: электронный.

58. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. 2-е изд. Москва: Академия, 2008. 400 с. Текст: непосредственный.

59. *Кривоногова, А. С.* Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: диссертация ... кандидата педагогических наук / Анна Сергеевна Кривоногова. Екатеринбург, 2013. 280 с. Текст: непосредственный.

60. *Кубрушко, П. Ф.* Новые аспекты анализа содержания образования / П. Ф. Кубрушко. Текст: непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 3. С. 23–29.

61. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с. Текст: непосредственный.

62. *Кыверялг, А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 335 с. Текст: непосредственный.

63. *Леднев, В. С.* Методика профессионального обучения: производственное обучение: учебно-практическое пособие / В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2001. 99 с. Текст: непосредственный.

64. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 185 с. Текст: непосредственный.

65. *Лернер, И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1974. 64 с. Текст: непосредственный.

66. *Лисицкий, А. В.* Решение проблем технологической подготовки студентов профессионального обучения, выявленных в ходе практикумов и практик по рабочей профессии / А. В. Лисицкий. Текст: непосредственный // Проблемы технологического образования в школе и вузе: сборник статей по вопросам технологического образования / под ред. З. А. Литовой. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. С. 81–83.

67. *Майорова, С. Н.* Подготовка педагогов профессионального обучения в области информационных технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук / Светлана Николаевна Майорова. Нижний Новгород, 2007. 205 с. Текст: непосредственный.

68. *Махмутов, М. И.* Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах: методические рекомендации / М. И. Махмутов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1983. 63 с. Текст: непосредственный.

69. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 364 с. Текст: непосредственный.

70. *Методологические основы индивидуализации подготовки педагогов профессионального обучения в системе технологического образования: заключительный отчет по гранту РГНФ-Урал: заключительный отчет по НИР / Рос. гуманитар. науч. фонд; рук. проекта Е. Д. Шабалдин; исполн. Г. К. Смолин.* Екатеринбург, 2012. 176 с. Текст: непосредственный.

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

72. *Михайлов, Ф. Б.* Профессиография: учебное пособие / Ф. Б. Михайлов, Е. В. Смольникова, Д. А. Мясников. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. 44 с. Текст: непосредственный.

73. *Никифоров, О. В.* Компетентностная составляющая в структуре оценки подготовленности выпускников педагогического вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Олег Владимирович Никифоров. Москва, 2007. 25 с. Текст: непосредственный.

74. *Новиков, А. М.* Профессиональное образование в России: (Перспективы развития) / А. М. Новиков. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем непрерыв. проф. образования, 1997. 253 с. Текст: непосредственный.

75. *О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662р (ред. от 28.09.2018 г.).* URL: docs.cntd.ru/document/902130343. Текст: электронный.

76. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018 г.).* URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>. Текст: электронный.

77. *Об организации* Главного комитета профессионально-технического образования: декрет Совета народных комиссаров № 51. Текст: электронный // Собрание узаконений и распоряжений Правительства за 1920 г. URL: <http://istmat.info/node/40948>.

78. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70643472/>. Текст: электронный.

79. *Об утверждении* Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н. URL: <https://dokipedia.ru/document/1721209>. Текст: электронный.

80. *Об утверждении* комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг.: распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 г. № 349-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150/>. Текст: электронный.

81. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда России от 18.10.2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. Текст: электронный.

82. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 г. № 613н. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/>. Текст: электронный.

83. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 г. № 608н. URL: <https://base.garant.ru/71202838/>. Текст: электронный.

84. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. 27-е изд., испр. Москва: Мир и Образование: Оникс, 2011. 736 с. Текст: непосредственный.

85. *Опыт* разработки дорожной карты / Л. Д. Гительман, А. П. Исаев, С. А. Семериков [и др.]. Текст: электронный // Энергорынок. 2007. № 9. С. 43–48. URL: <http://www.gitelman.ru/map/publications/>.

86. *Осипова, И. В.* Проектирование основных образовательных программ, примерных программ профессиональных модулей, рабочих программ учебных дисциплин, практик в составе основных образовательных программ, реализующих Федеральный государственный образовательный стандарт высшего и среднего профессионального образования: методическое пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 84 с. Текст: непосредственный.

87. *Осипова, И. В.* Теоретические основы подготовки студентов профессионально-педагогического вуза по рабочей профессии: компетентностный подход: монография / И. В. Осипова, Н. Н. Ульяшина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 225 с. Текст: непосредственный.

88. *Паламарчук, В. Ф.* Школа учит мыслить: пособие для учителей / В. Ф. Паламарчук. Москва: Просвещение, 1979. 144 с. Текст: непосредственный.

89. *Пелевин, В. Н.* Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров по направлению «Информационные системы и технологии»: диссертация ... кандидата педагогических наук / Владимир Николаевич Пелевин. Екатеринбург, 2010. 189 с. Текст: непосредственный.

90. *Перовский, Е. П.* Проблема методов в обучении / Е. П. Перовский. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1956. № 12. С. 35–36.

91. *Положение* о рейтинговой системе оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 8 с. URL: https://www.rsvpu.ru/filedirectory/9314/01_R_823_1_P_O_rejting_sist_ocenki_ind_ucheb_dostizh.pdf. Текст: электронный.

92. *Проблемы* оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин [и др.]. Текст: непосредственный // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: материалы 11-го симпозиума / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 25–28.

93. *Проблемы стандартизации подготовки педагогов профессионального обучения* / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Текст: непосредственный // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. Вып. 1 (43). С. 18–27.

94. *Профессиональная педагогика: учебник для вузов* / под ред. С. Я. Батышева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с. Текст: непосредственный.

95. *Профессиональная педагогика: учебник для вузов* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2010. 456 с. Текст: непосредственный.

96. *Профессионально-педагогические кадры России: монография* / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 97 с. Текст: непосредственный.

97. *Профессионально-педагогические понятия: словарь* / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с. Текст: непосредственный.

98. *Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований* / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. А. Жученко [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 68 с. Текст: непосредственный.

99. *Профессиональные компетенции педагога в образовании*. URL: <https://www.menobr.ru/article/65492-professionalnye-kompetentsii-pedagoga-v-obrazovanii>. Текст: электронный.

100. *Профессиональные стандарты: от разработки к применению* / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.

101. *Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография* / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. 296 с. Текст: непосредственный.

102. *Пуляевская, А. Скаффолдинг в учебном процессе* / А. Пуляевская. URL: <https://nitforyou.com/scaffolding/>. Текст: электронный.

103. *Пятышкин, А. А. Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения: диссертация ... кан-*

дидата педагогических наук / Алексей Алексеевич Пятышкин. Екатеринбург, 2004. 160 с. Текст: непосредственный.

104. *Романцев, Г. М.* Интернаттура как необходимая составляющая многоуровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев. Текст: непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 10 (67). С. 3–12.

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

106. *Ронжина, Н. В.* Личность педагога профессионального образования в контексте компетентностного подхода / Н. В. Ронжина. Текст: непосредственный // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале XXI века: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы 12-й Международной научно-практической конференции, Казань, 17 мая 2018 г.: в 2 книгах / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань: Школа, 2018. Кн. 2. С. 396–400.

107. *Ронжина, Н. В.* Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина; под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 227 с. Текст: непосредственный.

108. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998. Т. 1–2. Текст: непосредственный.

109. *Рубинштейн, М. М.* Проблема инженера-педагога / М. М. Рубинштейн. Текст: непосредственный // Инженер-педагог: сборник / под ред. А. Ф. Евстигнеева-Беляева, М. М. Рубинштейна. Москва: Тип. Иванова в Сергиеве, 1928. С. 2–28.

110. *Садовская, Е. А.* Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е. А. Садовская. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. ун-та, 2004. 50 с. Текст: непосредственный.

111. *Салмина, Н. Г.* Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 133 с. Текст: непосредственный.

112. *Сборник* примерных программ педагогических и психологических дисциплин цикла ОПД государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования / под ред. В. И. Жюга. Москва: Перемена, 2002. 158 с. Текст: непосредственный.

113. *Сивицкая, Л. А.* Реализация компетентностного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей / Л. А. Сивицкая, Л. Г. Смышляева, А. В. Смышляев. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 12 (102). С. 52–55.

114. *Силайчев, П. А.* Технологические критерии отраслевой подготовки в профессионально-педагогическом образовании: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Павел Александрович Силайчев. Москва, 2006. 49 с. Текст: непосредственный.

115. *Скаткин, М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1984. 96 с. Текст: непосредственный.

116. *Скуднова, Т. Д.* Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов / Т. Д. Скуднова. Текст: электронный // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2006. № 2 (57). С. 159–166. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskiiy-podhod-k-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov/viewer>.

117. *Солодухин, Н. А.* Моделирование как метод обучения физике в средней школе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Николай Артемович Солодухин. Москва, 1971. 274 с. Текст: непосредственный.

118. *Сорокина-Исполатова, Т. В.* Непрерывная подготовка педагога профессионального обучения в корпоративном университете: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Татьяна Васильевна Сорокина-Исполатова. Москва, 2007. URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-377639.html>. Текст: электронный.

119. *Степанов, А. В.* Проектирование содержания образования педагога профессионального обучения в области арт-дизайна: диссертация ... кандидата педагогических наук / Александр Владимирович Степанов. Екатеринбург, 2010. 195 с. Текст: непосредственный.

120. *Тамарин, Н. И.* Справочная книга мастера производственного обучения: методическое пособие / Н. И. Тамарин, М. С. Шафаренко. Москва: Высшая школа, 1988. 207 с. Текст: непосредственный.

121. *Тарасюк, О. В.* Деятельностный подход как основа формирования профессионально-педагогических умений у педагогов профессионального обучения / О. В. Тарасюк, М. А. Черепанов. URL: <https://docplayer.ru/63309695-Deyatelnostnyy-podhod-kak-osnova-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskikh-umeniy-u-pedagogov-professionalnogo-obucheniya.html>. Текст: электронный.

122. *Тарасюк, О. В.* Основные ориентиры совершенствования содержания практикума по профессии / О. В. Тарасюк, Н. В. Уставщикова. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 апр. 2019 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. С. 135–138.

123. *Тарасюк, О. В.* Специальная компетенция будущего педагога профессионального обучения специализации «Технология и технологический менеджмент в сварочном производстве» / О. В. Тарасюк, М. А. Федулова. Текст: непосредственный // Образование и наука. Приложение. 2008. № 3. С. 32–40.

124. *Тенчурина, Х. Ш.* Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х гг. XX в.): диссертация ... доктора педагогических наук / Халидя Шакеровна Тенчурина. Москва, 2002. 450 с. Текст: непосредственный.

125. *Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах* / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 304 с. Текст: непосредственный.

126. *Технология модульного обучения как инструмент созидания индивидуальной образовательной траектории обучающегося* / Н. Ю. Корнеева, Д. Н. Корнеев, А. А. Лоскутов, Н. В. Уварина. Текст: электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 49–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-modulnogo-obucheniya-kak-instrument-sozidaniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-obuchayuschegosya/viewer>.

127. *Ткаченко, Е. В.* Профессиональное образование в России: проблемы развития / Е. В. Ткаченко. Текст: электронный // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 7–13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-razvitiya>.

128. *Ткаченко, Е. В.* Работодатель как субъект подготовки кадров в дизайн-образовании / Е. В. Ткаченко. Текст: непосредственный // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Вып. 2 (41). С. 162–174.

129. *Травкина, Н. Н.* Производственное обучение – основа профессионального становления учащегося УНПО / Н. Н. Травкина. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. 2003. № 10. С. 21.

130. *Третьяков, В. А.* Принципы построения новых учебных планов / В. А. Третьяков, В. А. Сидоров. Текст: непосредственный // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1997. Вып. 1 (19). С. 16–19.

131. *Ульяшина, Н. Н.* Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Наталья Николаевна Ульяшина. Екатеринбург, 2010. 26 с. Текст: непосредственный.

132. *Усенко, И. С.* Поле образовательного взаимодействия как объект исследования в педагогике / И. С. Усенко. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/166566/1/Усенко_1-2013-040-045.pdf. Текст: электронный.

133. *Фалько, В. П.* Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: диссертация ... кандидата педагогических наук / Вера Павловна Фалько. Екатеринбург, 2009. 167 с. Текст: непосредственный.

134. *Федоров, В. А.* Инновационные технологии в управлении качеством образования: учебное пособие / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова; под ред. Г. М. Романцева. 2-е изд. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 226 с. Текст: непосредственный.

135. *Федоров, В. А.* Кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций России: возможности развития / В. А. Фе-

доров. Текст: непосредственный // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 4–10.

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

137. *Федоров, В. А.* Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся социально-экономических условиях: научное обеспечение развития / В. А. Федоров. Текст: непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 9 (57). С. 127–134.

138. *Федоров, В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119.

139. *Федоров, В. А.* Теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях: диссертация ... доктора педагогических наук / Владимир Анатольевич Федоров. Екатеринбург, 2002. 367 с. Текст: непосредственный.

140. *Федотов, В. А.* Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление): учебное пособие / В. А. Федотов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 196 с. Текст: непосредственный.

141. *Федулова, М. А.* Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / Марина Александровна Федулова. Екатеринбург, 2008. 201 с. Текст: непосредственный.

142. *Формирование* методических компетенций у будущих специальных педагогов. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-metodicheskikh-kompetentsii-u-budushchikh-spetsialnykh-pedagogov>. Текст: электронный.

143. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 415 с. Текст: непосредственный.

144. *Цирульников, А. М.* Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах: учебное пособие / А. М. Цирульников. Москва: Изд-во Фед. ин-та развития образования, 2017. 314 с. Текст: непосредственный.

145. *Черепанов, М. А.* Научно-методическое обеспечение дисциплины «Прикладная метрология» для подготовки педагогов профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / Михаил Александрович Черепанов. Екатеринбург, 2005. 146 с. Текст: непосредственный.

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

147. *Чуланова, О. Л.* Секондмент как эффективная технология обучения персонала / О. Л. Чуланова, Д. В. Веретельник. Текст: электронный // Мир науки. 2014. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38EMN414.pdf>.

148. *Шабалдин, Е. Д.* Практикум по профессии: учебное пособие / Е. Д. Шабалдин, Г. К. Смолин. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 113 с. Текст: непосредственный.

149. *Шаповаленко, С. Г.* Вопросы теории методов обучения в средней школе / С. Г. Шаповаленко. Москва: [Б. и.], 1967. 17 с. Текст: непосредственный.

150. *Шелтен, А.* Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен; науч. ред. Г. М. Романцев; пер. с нем. Л. И. Корнеева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с. Текст: непосредственный.

151. *Шишкина, Н. И.* Организационно-педагогические условия профессионального обучения незанятого населения (на примере Свердловской области): диссертация ... кандидата педагогических наук / Надежда Ивановна Шишкина. Екатеринбург, 2000. 232 с. Текст: непосредственный.

152. *Шишкина, Т. И.* Культурно-просветительская компетенция педагога как условие успешности педагогической деятельности / Т. И. Шишкина. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/195/Action195-12840.pdf>. Текст: электронный.

153. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. Ленинград: Наука, 1966. 301 с. Текст: непосредственный.

154. *Щукина, Н. И.* Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития / Н. И. Щукина. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obra>

zovatel'naya-traektoriya-pedagoga-kak-innovatsionnaya-model-ego-professionalnogo-razvitiya/viewer. Текст: электронный.

155. *Эрганова, Н. Е.* Доклад «Теория и практика подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионального образования» / Н. Е. Эрганова. Текст: непосредственный // Научные исследования в образовании. 2009. № 3. С. 3–7.

156. *Юров, Ю. Н.* Кластерно-модульный подход как форма когнитивной стратегии в физическом воспитании студентов вуза специальной медицинской группы / Ю. Н. Юров. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 2010. 184 с. Текст: непосредственный.

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

158. *Dorozhkin, E. M.* Multistage system of vocational pedagogical education / E. M. Dorozhkin, V. A. Kopnov, G. M. Romantsev. Text: print // Proceedings of 2015: International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2015), Firenze; Italy, 20–24 sept. 2015. P. 725–728.

159. *Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel* / N. I. Zyryanova, V. A. Fedorov, E. V. Zaitseva [et al.]. Text: print // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 16. P. 8800–8810.

160. *Recommendation* of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning). URL: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectivesen.html#basic>. Text: electronic.

161. *Typology of Strategies of Personality Meaning-Making During Professional Education* / D. Y. Shchipanova, E. V. Lebedeva, V. P. Sukhin, E. N. Valieva. Text: print // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. P. 6999–7015.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теория и практика профессионально-педагогического образования: социально-педагогический аспект.....	9
1.1. Теоретические основы подготовки педагогов профессионального обучения.....	9
1.2. Теоретико-методические аспекты отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения.....	18
1.3. Опыт подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе.....	26
Глава 2. Теоретико-методологические подходы к организации подготовки педагогов в профессионально-педагогическом вузе.....	36
2.1. Методологические подходы к организации подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях.....	36
2.2. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования.....	47
2.3. Моделирование как основа проектирования подготовки педагогов профессионального обучения.....	51
Глава 3. Реализация модели подготовки педагогов профессионального обучения в профессионально-педагогическом вузе.....	78
3.1. Модульно-компетентностный подход к организации подготовки педагогов профессионального обучения.....	78
3.2. Организационно-педагогические условия реализации модели подготовки педагога профессионального обучения.....	87
3.3. Индивидуальная образовательная траектория педагога профессионального обучения как условие его профессионального развития.....	98
Заключение.....	103
Библиографический список.....	106

Научное издание

Зырянова Наталья Исхандарьевна

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Монография

Редактор Е. В. Суворова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 05.07.21. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 7,8. Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
