

ЕФАНОВ Андрей Викторович

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ**

13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Екатеринбург 2002

Работа выполнена на кафедре педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета

Научные руководители:

доктор педагогических наук, профессор

Чапаев Николай Кузьмич

кандидат экономических наук, профессор

Федотов Василий Артемьевич

Официальные оппоненты:

заслуженный деятель науки РФ,

доктор педагогических наук, профессор

Белкин Август Соломонович

кандидат педагогических наук, доцент

Вайнштейн Михаил Львович

Ведущая организация:

Уральский государственный университет им. А.М. Горького

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Сегодня в социально-экономической сфере, характеризующейся быстрой динамикой общественных процессов, сжатых до минимальных сроков сменой поколений техники и технологии, помимо способности реализовывать стандартные профессиональные задачи на первый план выдвигаются такие виды деятельности работника, как способность адаптироваться, предвидеть трудности, решать проблемы, сотрудничать и координировать свою деятельность. Из всех ресурсов производства определяющим становится человеческий потенциал. Это связано с тем, что в хозяйственной сфере все чаще возникают непредсказуемые ситуации, характеризующиеся большой степенью неопределенности, разрешение которых под силу только человеку. Современному работнику одних умений и знаний, которых обычно хватает для выполнения какой-либо профессиональной деятельности, уже недостаточно.

В таких условиях педагогика профессионального образования, отвечая требованиям экономического и общественного развития, должна уходить от традиционных подходов в обозначении критериев подготовки выпускников (формирования совокупности знаний, умений, навыков) к применению *компетентностного подхода*, согласно которому важнейшей задачей образования является формирование *компетенций* – комплекса свойств личности, обеспечивающих достаточный для самостоятельного осуществления профессиональной деятельности уровень самоорганизации личности. Компетенции кладутся в основу проектирования образовательных стандартов третьего поколения и обеспечения контроля качества образования.

Освоение работником трудовой деятельности опосредует профессиональный педагог, обладающий *двуплановой подготовкой*, включающей в себя способность и мастерски владеть своим предметом, и уметь донести его до учащегося. В научной литературе профессиональное становление личности педагога нашло должное отражение в ряде работ (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.А. Сластенин). Имеются исследования по формированию готовности педагога профессиональной школы к деятельности (А.В. Беляев, Г.Н. Жуков и др.). Значительный вклад в решение проблемы вносят концепции ключевых квалификаций, разработанные немецкими специалистами (А. Шелтен, Б. Вайденаманн).

Имеющиеся исследования отражают реальное многообразие научных идей и практических подходов к содержанию и развитию профессиональной компетенции будущих педагогов, однако, касаясь отдельных методологических, теоретических, методических аспектов развития профессиональной

компетенции в процессе обучения, они не затрагивают такую важную форму обучения, как практика. Это во многом обусловлено тем обстоятельством, что долгое время в педагогической науке господствовало представление о практике как о «прилагательной» форме организации обучения, выполняющей лишь служебную утилитарную функцию в образовательном процессе. Между тем практика как социальный и педагогический феномен может быть осмыслена в качестве источника самостоятельной ветви человеческого опыта, более того, как микросреда, задающая определенный социальный контекст (В.Д. Семенов), обеспечивающий получение витagenного (жизненного) опыта (А.С. Белкин) и становление профессиональной компетенции специалиста.

Сегодня реальная учебная и профессиональная жизнь студентов, как правило, протекает вне пределов их деятельности на практике, а организация производственной практики в вузах отстает от требований современности. Можно констатировать, что в профессиональном образовании отсутствует личностная профессионально-значимая проблематика. Необходим поиск новых путей в быстро меняющихся социально-экономических реалиях.

Степень разработанности проблемы. Анализ имеющихся источников по проблеме в целом показал, что, если вопросы развития профессиональной компетенции находят довольно широкое отражение в научно - педагогической литературе, хотя и здесь следует указать на недостаточный уровень разработанности теоретико-методологического и понятийно-терминологического обеспечения проблемы, то производственная практика является малоразработанной сферой педагогической науки. Имеющиеся немногочисленные публикации в основном ограничены рамками разработок, носящих явно выраженный утилитарно-прикладной характер. Тем более они не вскрывают педагогической сущности и особенностей производственной практики в профессионально-педагогическом вузе, тогда как именно в этом виде образования она несет в себе двойную «нагрузку», обеспечивая целостное, интегративное единство педагогического и специального компонентов обучения. Отсутствуют исследования по проблеме профессионального развития личности студента в условиях производственной практики. Недостаточно исследован также динамический аспект межуровневых, институциональных переходов, намечаемых в практике. В работах по производственной практике не затрагиваются вопросы выявления ее «личностного эквивалента», не берется в расчет ее витagenный потенциал и субъектный характер.

На основании сказанного можно констатировать **противоречия**, характеризующие подготовку педагогов профессионального обучения в предметной области педагогической профессии между:

- абсолютизацией роли теоретических форм организации обучения и минимизацией роли практики как самостоятельной, относительно самодостаточной формы организации образовательного процесса; интегративной природой процесса профессионального образования, обуславливающей необходимость синтеза указанных выше форм организации обучения и тенденцией, фактически ведущей к элиминации практики из этого процесса;

- имплицитно заданной педагогической направленностью подготовки педагога профессионального обучения и устоявшейся традицией понимания производственной практики как сугубо производственно ориентированной формы обучения;

- целостной представленностью обучающихся в практике как совокупности эмоционально-оценочных, когнитивно-познавательных и моторно-двигательных составляющих и ограничением ее функций формированием у них узкоспециальных навыков и умений.

На формально-логическом уровне имеет место противоречие между наличием утилитарно ориентированных работ по проблемам практики и отсутствием ее достаточной теоретической проработки как научно-педагогического и образовательного феномена.

Выявленные противоречия определяют научную область исследования, проводимого в двух плоскостях: в педагогической теории – обогащение концептуального подхода к производственной практике как самостоятельному педагогическому феномену; в образовательном процессе – разработка адекватного педагогического инструментария развития профессиональной компетенции педагога в условиях реального производственного процесса.

С учетом теоретической и практической значимости данных противоречий и поиска эффективных путей их разрешения нами сформулирована проблема исследования, которая заключается в теоретико-методическом обосновании производственной практики как фактора развития профессиональной компетенции будущих педагогов. Это позволило определить нам следующую формулировку темы исследования - *«РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ».*

Основополагающей идеей исследования выступает положение о том, что производственная практика является полноправной составляющей процесса профессионального образования, обладающей в силу своей субъектно-деятельностной природы уникальными возможностями по интеграции содержательных и процессуальных компонентов данного процесса, делающей

реальным максимальное раскрытие всех сторон личности обучающегося как субъекта образовательной, социальной и профессиональной деятельности, развитие у будущего педагога профессиональной компетенции как интегративной целостности, образуемой социальными, психолого-педагогическими и специально-предметными составляющими.

Цель исследования – теоретико-методическое обеспечение развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в процессе производственной практики.

Объект исследования – деятельность студентов профессионально-педагогического вуза при прохождении производственной практики.

Предмет исследования – процесс развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственной практики.

В опытно-поисковой части исследования введено ограничение рамками профессиональной подготовки студентов специальности 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Гипотеза исследования:

1. Производственная практика выступает в качестве необходимого условия целостного развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения как интегральной совокупности способностей, обеспечивающих действенную и качественную реализацию их социально-личностного, психолого-педагогического и специально-предметного потенциала.

2. Главным признаком, свидетельствующим о развитии профессиональной компетенции будущего педагога профессионального обучения в условиях производственной практики, является его способность «представительствовать» от имени данной производственной сферы в педагогической деятельности и, напротив, от имени педагогической сферы - в производственной деятельности.

3. Организация производственной практики обеспечивает индивидуальную траекторию профессионального развития личности студента на основе принципов интеграции педагогического и специального компонентов обучения, теоретической подготовки и практической деятельности; личностно ориентированного и компетентностного подходов, учета витагенного опыта обучающихся, оптимального сочетания инвариантной и вариативной частей программы практики, возможности выбора содержания и форм деятельности самим практикантом. Технологическое поле педагогизации производственной практики образуют: анализ производственных ситуаций, метод саморефлексии, сбор профессиональной лексики и т. д.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы производственной практики в современной педагогической теории профессионального образования и на основе этого дать научную интерпретацию производственной практики как теоретико-педагогического и образовательного феномена.

2. Раскрыть сущностные, структурные и функциональные характеристики процесса развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения.

3. Научно обосновать процесс методического обеспечения производственной практики, предоставляющего студенту возможность выбора индивидуальной траектории профессионального развития; разработать технологический инструментарий педагогизации производственной практики в профессионально-педагогическом вузе.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения диалектики о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира; философские положения о социальной природе психического развития человека, деятельностной активности и ведущей роли личности в процессе ее формирования, а также идеи деятельностного подхода в подготовке педагога и развития его профессиональных способностей.

Разрабатывая теоретические аспекты, мы опирались на философские и психологические теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский), на общенаучные принципы функционально-деятельностного и личностно-ориентированного подхода к анализу профессионального становления педагога (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

Особое значение для нашего исследования имели: положения гуманистической парадигмы образования (А.Г. Асмолов, В.И. Загвязинский, С.И. Гессен); концепция профессионального и профессионально-педагогического образования (С.Я. Батышев, М. Л. Вайнштейн, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, А. Шелтен); теория и практика формирования профессионально значимых качеств личности педагога, направленности, ценностных отношений, мотивов (В.А. Крутецкий, М.М. Левина, Н.Д. Никандров); теория развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин); положения развивающей дидактики (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.И. Орлов); концепции личностно-ориентированного образования и профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, И.С. Якиманская); концепции подготовки педагогов

профессионального обучения (Е.А. Климов, М.М. Левина, Н.Е. Эрганова) и интеграции педагогического и технического знания (Н.К. Чапаев); теории витагенного образования (А.С. Белкин) и гуманного прагматизма (В.Д. Семенов); теоретические основы формирования и развития учебных умений (И.Г. Пустильник, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова и др.); история развития профессионально-педагогического образования (Л.З. Тенчурина); общие и частные проблемы экономического образования (Б.А. Райзберг, В.А. Федотов); методические разработки организации профессиональной подготовки студентов в процессе производственной практики (Э.В. Минько, А.Е. Пантелеймонов и др.); проблемы и средства объективизации внутреннего мира личности (И.В. Вачков, Е.Н. Доценко, В.Я. Пропп).

Для реализации поставленной цели и задач исследования были использованы следующие методы исследования: *теоретический анализ* философской и психолого-педагогической литературы позволил определить исходные положения исследования; *логико-исторический анализ* выявил основные тенденции в развитии профессионально-педагогического образования; *функциональный и системный* подходы применялись при рассмотрении проблемы профессионального развития педагога, а также при разработке методического обеспечения педагогического процесса. В поисковой части исследования использовались беседа, опрос, идеографический метод, пассивный эксперимент, моделирование, интерпретация результатов, *математические методы* (ранжирование, метод многомерного статистического анализа, факторный и корреляционный анализ).

База исследования. Опытно-поисковая работа проводилась на базе экономического факультета Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета. В исследовании приняли участие более 100 студентов III курса специальности 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа в период с 1997 по 2002 гг. *На первом этапе* (1997 – 1998) проводилось изучение и анализ научной, методической литературы, нормативных документов по проблеме исследования. Происходило накопление первичного опыта и изучение различных моделей производственной практики в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. В этот период была начата подготовка педагогов профессионального обучения в области экономики и управления в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете. *На втором этапе* (1999 – 2000) были выявлены практическая и научная проблема, объект и предмет исследования, сформулированы цель и задачи исследования, обозначена первоначальная гипотеза, раскрывалось и

уточнялось содержание понятийного аппарата, начата опытно-поисковая работа по изучению влияния производственной практики на профессиональное развитие студентов. *На третьем этапе* (2001 - 2002) были получены, проанализированы и систематизированы эмпирические данные, осуществлено их теоретическое осмысление. Разработано и теоретически обосновано новое понимание производственной практики в профессионально-педагогическом образовании, выполнено литературное оформление результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения работы прошли апробацию на следующих научно-практических конференциях: всероссийских «Проблемы общественного развития в зеркале социологии и экономики» (Екатеринбург, 2001), «Экономика России и экономические знания на рубеже веков» (Екатеринбург, 2001), «Конкурентоспособность территорий и предприятий – стратегия экономического развития страны» (Екатеринбург, 2002), конференции УрО РАО «Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития» (Екатеринбург, 2002). Выступление на круглом столе «Образование в меняющемся мире» опубликовано в журнале Уральского отделения РАО «Образование и наука» (2001, № 2).

Результаты исследования в виде разработанного учебно-методического сопровождения образовательного процесса внедрены в практику работы на кафедре прикладной экономики Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета по подготовке педагогов профессионального обучения экономических дисциплин.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются применением современной научной методологии, полидисциплинарным подходом к разработке данной проблемы, совокупностью методов исследования, адекватных природе исследуемого объекта, значительным объемом выборки студентов и репрезентативностью результатов опытно-поисковой работы, подтверждающих правомерность сделанных выводов.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Предпринята попытка философско-педагогического анализа и описания производственной практики как научно-педагогического конструкта; выработано интегративное представление о производственной практике как образовательном феномене, играющего роль системообразующего фактора в развитии у будущих педагогов профессиональной компетенции, как целостной системы социально-личностных, психолого-педагогических и специально-предметных составляющих, способствующего преодолению дуализма между

специально-предметной и психолого-педагогической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения; на основе историко-логического анализа осуществлена научная интерпретация факта снижения роли практики в системе профессионально-педагогическом образовании в процессе ее исторического становления и развития.

2. Предложена принципиально новая компетентностно ориентированная парадигма производственной практики в профессионально-педагогическом образовании, способствующая эффективному осуществлению будущими педагогами процесса профессиональной адаптации к педагогической деятельности как интегральной совокупности компетенций - социальной, психолого-педагогической, специальной.

3. Разработана система теоретико-методического обеспечения указанной парадигмы, направленная на развитие профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственной практики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены объем и содержание понятий «производственная практика в профессионально-педагогическом образовании»; конкретизировано понятие «профессиональная компетенция» как интегративный результат профессионально-педагогического образования; осуществлен сравнительный анализ данного понятия с близкородственными понятиями - «профессиональная компетентность» и «профессиональная квалификация»; расширено теоретическое поле проблемы развития профессиональной компетенции в профессионально-педагогическом образовании; получила научное обоснование компетентностно ориентированная парадигма производственной практики в профессионально-педагогическом образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в ходе диссертационного исследования результаты и сформулированные на их основе теоретические выводы могут оказать влияние на стратегию развития профессионально-педагогического образования. Опыт апробации педагогических условий выразился в создании технологии и методического сопровождения производственной практики, подходов к мониторингу профессиональной компетенции, а также преодолевает сложившуюся установку на упрощенное, служебно-функциональное понимание значения практики в профессиональном образовании. Дидактические конструкты «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» могут выступать критериями определения качества профессионального образования.

В результате проведённого исследования на защиту выносятся:

1. Компетентностно ориентированная парадигма производственной практики в профессионально-педагогическом образовании, раскрывающая ее педагогическую сущность и обеспечивающая развитие профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения.

2. Технология педагогизации производственной практики педагогов профессионального обучения.

3. Методический инструментарий, обеспечивающий индивидуальную траекторию развития личности студента в процессе производственной практики в профессионально-педагогическом вузе.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

Во **введении** обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность; раскрывается научный аппарат исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая база исследования, методы и этапы исследования. Представлены положения, выносимые на защиту, научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В **первой главе** «Теоретические основы организации и проведения производственной практики как фактора развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения» в рамках широкого философско-педагогического подхода проанализирована проблема взаимосвязи и взаимовлияния теории и практики в профессиональном образовании, выделены аспекты интеграционного взаимодействия теоретического и практического (производственного) компонентов обучения, рассмотрена и выявлена роль и значение производственной практики в процессе подготовки педагогов профессионального обучения, проанализированы интегративные единицы содержания профессионального образования.

В материалистической философии теория рассматривается как результат общественного духовного производства, формирующего цели деятельности и определяющего средства их достижения, существующий в форме развивающихся понятий о предметной человеческой деятельности. Практика же представляется как чувственная материальная деятельность, направленная на активное преобразование окружающего нас мира, природы и общества и лежащая в основе всех других видов духовно-практической деятельности людей. Практика, соотносясь с понятием «трудовая деятельность», опосредует отношение теории (знания) к более динамичным объектам действительности, поэтому мы «погружены» в мир постоянных изменений. Адаптируясь и социализируясь в изменяющемся мире, человек сам подвержен изменениям. В

этой методологической конструкции заключена суть личностного развития человека.

Проанализировав сущность производственной практики в условиях традиционного обучения, в котором она определяется как составная часть учебного процесса, организованная с целью формирования у обучающихся представления о конкретной профессиональной сфере, передачи практических знаний, навыков и умений, приобретения опыта самостоятельной работы по избранной профессии, мы пришли к выводу, что производственную практику необходимо рассматривать как более широкое, полисистемное образование. В этом случае, в «жизнеобразующем пространстве» производственной практики открываются новые уровни ее осмысления, важные с точки зрения развития личности студента. Основываясь на обозначенной выше методологической установке, мы выявили следующие характерные аспекты ее педагогической сущности.

Во-первых, производственная практика может быть рассмотрена в контексте семантического перехода «свое-иное» (Б.Д. Эльконин, А.Н. Леонтьев). Это проявляется в том, что современный учебный процесс, построенный по дискретному принципу, когда студентам приходится постоянно чередовать аудиторные занятия с производственным обучением, может быть охарактеризован как «челночное движение» (В.С. Библер), обеспечивающее студенту в условиях практики, с одной стороны, процедуру рефлексии, с другой – такое явление профессионального развития, как перенос навыков. *Во-вторых*, практика предоставляет возможность учащемуся сменить социальную «роль» и с позиции обучающегося, являющейся преимущественно пассивной, встать в позицию специалиста и через вовлечение субъектности обеспечить реализацию *деятельностной ответственности* практиканта за результаты своего труда. Такое практическое обучение в условиях реального производства носит «серьезный характер» (А. Шелтен). *В-третьих*, практика может быть рассмотрена как «инобытие» для обучающегося (С.Л. Рубинштейн), так как студент не просто действует в иной социальной среде, при этом у него происходит процесс переосмысления, выражающийся в том, что знакомые явления подаются под новым «углом зрения». Практика предоставляет человеку *риск-опыт* перемены себя, возможность испытать свое «я». На практике формируется профессиональная позиция, являющаяся основой профессионального поступка. *В-четвертых*, практика, являясь верификационным инструментом профессионально-теоретических знаний, выступает критерием истинности не столько теории, сколько тех знаний, которые *лично* приобретены учащимися в теоретическом обучении, обеспечивая сопоставление и сравнение должного с действительным (В.И. Орлов). *В-пятых*,

практика позволяет молодежи рано входить в профессиональный мир взрослых, учиться соблюдать принятое в этом мире нормативное поведение. Студенты во время производственной практики «вживаются» в конкретный тип профессиональной среды, «находят» себя в профессии, получая при этом определенные профессионально-ориентируемые социальные качества. В этой связи будущий специалист учится «представительствовать» от имени этой сферы, т. е. носить в себе новый опыт и уметь выражать собой всю полученную совокупность общественных отношений, что вдвойне важно для педагога профессиональной школы (Д.Б. Эльконин). В-шестых, практика может быть рассмотрена как некий переход субъекта учебного процесса посредством активной, «пристрастной» деятельности к новому образу жизни, формированию иного субъектного образа мира (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов).

Таким образом, на основе вышесказанного, мы считаем, что практика, являясь сложным целостным организмом, обеспечивает процедуру саморазвития и самореализации личности, раскрытие ее внутренних сил в многогранной социально-профессиональной деятельности через активное приспособление (профессиональная адаптация) и усвоение норм и требований (профессиональная социализация), предъявляемых данной профессией.

В диссертации рассмотрена специфика производственной практики в профессионально-педагогических учебных заведениях, в которых она выполняет следующие функции: осваивающая, преобразования, системообразующая, балансирующая, интегрирующая, профессиональной адаптации, профессиональной социализации.

Проведенный нами историко-логический анализ развития профессионально-педагогического образования в XX веке в аспекте практического обучения выявил две взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, профессионально-педагогическое образование все более ориентируется на абитуриента, пришедшего в вуз, прямо со школьной скамьи, который еще не имеет производственного опыта и соответственно знающего его в лучшем случае поверхностно, с другой стороны, наблюдается стойкая тенденция к сокращению доли учебного времени, отводимого на все виды практики. Так, за период с 20-х гг. прошлого века удельный вес практики в общем объеме учебного времени сократился почти в три раза: с 32 % до 12 % (см. рис. 1).

Исходя из этого, мы сделали вывод о *снижении роли принципа практико ориентированной подготовки* в профессионально-педагогическом образовании.

Опрос молодых педагогов профессионального обучения показал, что в числе «трудных моментов», присущих их деятельности, чаще всего называется

недостаточность практической производственной подготовки и недостаточное знание производства вообще.

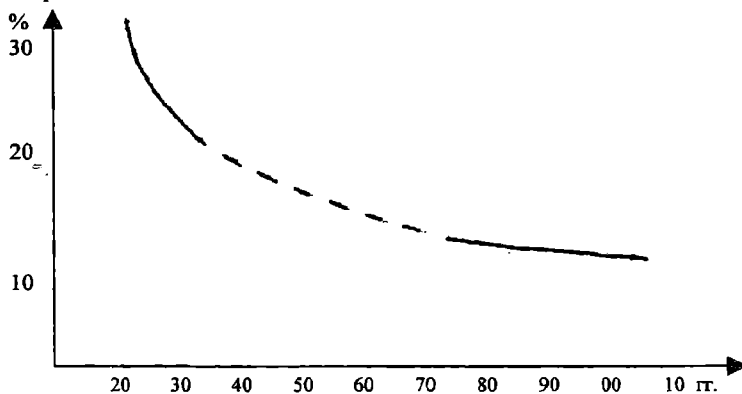


Рис. 1. График изменения удельного веса учебного времени, отводимого на все виды практики в профессионально-педагогическом образовании

В исследовании выявлены концептуальные подходы и наиболее значимые проблемы производственной практики в условиях традиционного обучения. *Во-первых*, в педагогической действительности преобладающим является «утилитарный» подход к практике, ориентируемый на внешнюю регламентацию деятельности студентов. При этом внутренний план проживания, не менее значимый для развития личности, остается незамеченным. *Во-вторых*, производственная практика как вид практической подготовки не выполняет своей витагенной функции. Реальная учебная и профессиональная жизнь студентов протекает, как правило, вне пределов их деятельности на практике. Можно констатировать, что в профессиональном образовании отсутствует личностная профессионально-значимая проблематика, вследствие чего оно воспроизводит эрзац будущего специалиста. *В-третьих*, в содержании производственной практики отсутствует педагогический компонент образовательной подготовки, необходимый педагогу профессионального обучения, тем самым не обеспечивается интеграция психолого-педагогического знания со специальными знаниями, умениями и опытом. Идеи интегративной связи педагогики и специальных дисциплин, теоретического и практического компонентов обучения находят все более широкое применение в сфере профессионального образования стран Европейского сообщества, реализуются в следующих понятиях, относимых к содержанию профессионального образования и характеризующих его качество: профессиональная компетентность, профессиональная квалификация и профессиональная компетенция выпускника.

Указанные понятия получили достаточное освещение в научно-педагогической литературе (Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, А. Шелтен и др.). В нашей работе предпринята попытка их идентификации в контексте предмета данного диссертационного исследования. В частности, мы уточнили понятие «профессиональная компетенция», которое может быть охарактеризовано как *интегративный результат процесса профессионального образования, выраженный в личностной форме, полученный путем научно обоснованного взаимодействия теоретического и практического, педагогического и специального компонентов обучения, обеспечивающих успешную профессиональную адаптацию и профессиональную социализацию выпускника.* Компетенция педагога профессионального обучения является интегративной совокупностью таких компетентностей как социальная, психолого-педагогическая и специальная (предметная).

Рассматривая профессиональное развитие студента через призму производственной практики, в исследовании делается вывод, что для будущего педагога важнее не столько «знать, уметь применять специальные, отраслевые знания, умения» сколько уметь понести их другим. Главным показателем, свидетельствующим о развитии профессиональной компетенции будущего педагога профессионального обучения в процессе производственной практики, по нашему мнению, является его способность «представительствовать» от имени данной профессиональной сферы.

Организацию деятельности студентов на практике в контексте развития профессиональной (профессионально-педагогической) компетенции мы рассматриваем как создание условий для установления студентом связи между производственной и сферой будущей педагогической деятельностью, или в более широком смысле как создание условий обнаружения процедуры (знания и действия), подходящей для решения профессионально-педагогической проблемы. С этой точки зрения компетенция представляет собой определенный набор способов, стратегий проживания различных социально-профессиональных ситуаций, благодаря которым педагог, выступая в качестве субъекта, опираясь на профессиональный (витагенный) опыт, полученный в процессе обучения, целостно выстраивает свою профессиональную деятельность. Данную задачу в обучении и призвана решать в первую очередь производственная практика.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки специалиста в образовательном учреждении можно схематично описать так: *достижение будущим специалистом профессиональной компетентности обеспечивается развитием его профессиональной компетенции, что, в конечном итоге, гарантирует приобретение им профессиональной квалификации.*

Итак, сущностный смысл развития компетенции специалиста раскрывается на пересечении таких психолого-педагогических феноменов, как интеграция, адаптация, саморазвитие и самореализация. Их диалектическое единство и обеспечивает, на наш взгляд, оптимальное развитие профессиональной компетенции будущего педагога на протяжении всего периода обучения в вузе.

Во второй главе «Поисковое исследование развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в процессе производственной практики» рассматриваются методологические основы становления профессиональной компетенции педагога, предлагается методическое обеспечение и технологии развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственной практики, описывается опытно-поисковая работа по изучению развития профессиональной компетенции студентов в процессе производственной практики.

Данную в первой главе психолого-педагогическую характеристику практики мы сопрягаем со структурированным процессом профессионального развития личности по следующей схеме: *профессиональная позиция – профессиональное самосознание – профессиональный поступок – профессиональное мышление – профессиональная деятельность – профессиональная судьба.*

Знакомство с опытом организации производственной практики на выпускающих кафедрах, осуществляющих подготовку таких специалистов, показали, что организация производственной практики основывается в большей степени на эмпирическом опыте, и, поэтому, остается актуальной задачей скорейшая разработка *компетентностного подхода*, основанного на критериях компетентности и компетенции, в научно-методическом обеспечении подготовки педагогов-профессионалов. Исходной методологической основой этого направления в нашем исследовании является концепция профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова). В исследовательском поле этой концепции нашел свое применение и компетентностный подход применительно к условиям производственной практики. В рамках этой концепции мы использовали следующие стадии процесса профессионального становления личности: интеграция, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство.

Отталкиваясь от обозначенной концепции, мы выделили две группы *факторов* развития профессиональной компетенции будущего педагога: *субъективные* (включающие когнитивные и деятельностные аспекты личности)

и объективные (к которым относится социальная ситуация развития и социальная микросреда). В исследовании выделены базовые *принципы*, лежащие в основе проектирования деятельности студентов на практике: интеграция теоретической подготовки и практической деятельности, педагогической и специальной подготовки, преемственность, систематичность, непрерывность практической подготовки, оптимальное сочетание инвариантной и вариативной частей программы, возможность выбора содержания и форм деятельности практикантом.

Ключевую роль в организации практики в вузе играет ее программа. На наш взгляд, наиболее адекватно отражает компетентностный подход так называемая *сквозная* программа практики. Представляя собой единый нормативно-методический документ, такая программа определяет методические требования к задачам, выносимым как на каждую практику, так и на весь период обучения студентов, тем самым предоставляя возможность выбора студентом индивидуальной траектории профессионального развития. В диссертации разработана и предложена инвариантная часть структуры такой программы.

Следующим этапом в деятельности педагога по методическому оснащению практики является разработка системы заданий, адекватно отражающих сущность и содержание деятельности специалистов-производственников. Кроме того, с учетом специфики вида образования производственная практика будущих педагогов должна нести в себе элементы *педагогизации*. Нами предлагаются следующие педагогические методы, обеспечивающие диалектически продуманное создание «*педагогических диаспор*» в процессе производственного обучения. К ним относятся: метод «ритуального перехода» в виде специально разработанной ритуальности начала практики; характер деятельности студентов на предприятии в духе «расследования»; задание по сбору специальной профессиональной лексики; сбор, анализ и описание реальных проблемных производственных ситуаций, метод самоанализа, в основе которого лежит использование метафор в оценке социально-профессиональных явлений практики.

Весьма значимую роль в профессиональном развитии студентов играют руководители практики: педагог от образовательного учреждения и представитель от предприятия, принимающего к себе студента. Роль первого заключается в проведении предварительной организационно-воспитательной работы, способствующей осознанной учебно-профессиональной направленности (мотивации, ценностной ориентации, выработке профессиональной позиции) личности студента на практике (Л.И. Божович, К.К. Платонов). Роль руководителя практики от предприятия еще более

значима. Являющийся самым «авторитетным» в глазах студента представителем мира профессии, он должен в течение длительного времени выстраивать отношения с подопечным, характеризуемые как сотрудничество.

Необходимо изменить подход к оценке результатов практики, введя диагностику профессионально значимых умений и качеств личности готовящегося специалиста, при этом итоговая оценка должна учитывать уровень сформированности этих качеств за время практики. Заключительным «аккордом» деятельности студента по реализации задач практики должно стать участие в итоговой конференции. Являясь формой социально-интерактивного взаимодействия, она не только предоставляет возможность обменяться ценным практическим опытом, но и способствует проектированию самим студентом индивидуальной траектории своего дальнейшего профессионального развития. В ходе исследования было разработано принципиально новое содержание «Дневника практиканта», которое дополнено аспектами компетентности и компетенции, а также заданиями, направленными на педагогизацию производственной практики. В него включена «Памятка студенту-практиканту», идеи которой будут сопровождать и наполнять профессионально-значимым смыслом деятельность студента на практике.

Исходя из вышесказанного, мы разработали в рамках компетентностного подхода новое понимание роли и задач производственной практики в профессионально-педагогическом образовании и предлагаем рассматривать его как *компетентностно ориентированную* парадигму.

Таблица 1

Характеристика производственной практики в традиционной и компетентностно ориентированной парадигмах профессионально-педагогического образования

<i>Традиционная парадигма производственной практики</i>	<i>Компетентностно ориентированная парадигма производственной практики</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Приоритет</i> теория перед практикой – это означает, что практика базируется на теории и следует за ней. 	<ul style="list-style-type: none"> • Производственная практика выполняет функцию <i>самостоятельного</i> источника познания мира, следовательно, может идти не только за теорией, но и параллельно ей или даже опережать теоретическое обучение.
<ul style="list-style-type: none"> • Производственная практика является <i>верификационным</i> инструментом теоретических знаний («практика – критерий истины»). 	<ul style="list-style-type: none"> • В практике деятельность студента выходит на метатеоретический уровень интенсивного использования, <i>переструктурирования</i> имеющегося теоретического опыта. • Производственная практика выступает как критерий истинности не столько научного знания, сколько того знания, которое непосредственно <i>лично</i> освоено и присвоено студентами в теоретическом обучении, т. е. лично значимо.

<ul style="list-style-type: none"> • Содержание производственной практики должно соответствовать содержанию теоретического обучения и рассматривается как иллюстрация и дополнение к теоретическим знаниям, обеспечивая их применение и закрепление в практической деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Челночное движение» в учебной деятельности обеспечивает не только закрепление теоретических знаний, но и через процедуру рефлексии способствует приобретению новых теоретических и практических знаний и умений, саморазвитию личности студента. • Практика способствует зарождению механизмов компенсаторики, когда уже имеющиеся знания, умения и личностные качества восполняют и заменяют недостающие.
<ul style="list-style-type: none"> • Практика способствует приобретению опыта самостоятельной работы в предметной сфере будущей педагогической деятельности, поэтому рассматривается как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. 	<ul style="list-style-type: none"> • Производственная практика есть переход субъекта учебного процесса (студента) посредством активной <i>пристрастной</i> деятельности в новое <i>семантическое пространство, к новому образу жизни</i>, поэтому она обеспечивает не только освоение предметной сферы, но и вживание студента в определенный тип профессиональной среды, духовно-практическое совершенствование в нем. • Практика, разворачиваясь в социальном контексте, обеспечивает через механизм ее <i>идентификации</i> с деятельностью специалиста-производственника <i>трансформацию</i> личности практиканта, формируя в ее структуре компонент «представительствования» от имени предметной (производственной) сферы в будущей педагогической деятельности.
<ul style="list-style-type: none"> • Практика способствует формированию профессионально значимых знаний, умений и навыков с учетом выполняемых специалистом функций по профилю подготовки. 	<ul style="list-style-type: none"> • Деятельность студента в период практики характеризуется многообразием функций и отношений, адекватных функциям специалиста, обеспечивает ему <i>практическое познание</i> закономерностей и принципов профессиональной деятельности. • Практика направлена на достижение студентом профессиональной <i>компетентности</i>, является важным средством в обучении, обеспечивающим развитие профессиональной <i>компетенции</i>, и, в конечном итоге, способствует приобретению профессиональной <i>квалификации</i> специалистом.
<ul style="list-style-type: none"> • Практика способствует адаптации молодого специалиста к реальной профессиональной деятельности в предметной области педагогической профессии. 	<ul style="list-style-type: none"> • Практика способствует успешной <i>профессиональной адаптации</i> и <i>профессиональной социализации</i> личности студента в профессиональных учебных заведениях. • Производственная практика может быть рассмотрена в контексте <i>диверсификации</i> получаемого педагогом профессионально-педагогического образования как основа его <i>профессиональной мобильности</i> и <i>конкурентоспособности</i> в других отраслях экономики.
<ul style="list-style-type: none"> • Производственная практика должна быть комплексной, предельно <i>концентрированной</i> во времени и проходить в основном на старших курсах. 	<ul style="list-style-type: none"> • Производственную практику сделать <i>перманентной</i>, начинать как и теоретическое обучение с первого курса, увеличив и перераспределив часы отводимые на аудиторную форму работы.

<ul style="list-style-type: none"> • Место практики обеспечивается функционированием института немногочисленных базовых предприятий, заинтересованных (или обязанных) в привлечении молодых специалистов. 	<ul style="list-style-type: none"> • Место практики определяется с учетом направленности личности студента, требований программы практики и возможностей предприятия. • Студенты на практике должны включаться в <i>реальные</i> производственные процессы, повышая тем самым мотивацию к процессу профессионального обучения.
<ul style="list-style-type: none"> • Программы и задания практики составляются на основании представлений об образе идеального специалиста, отраженных в профессиограммах и квалификационных характеристиках, а потому <i>унифицированы</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Основным принципом организации практики является ее личностно ориентированный характер, обеспечивающий индивидуальную траекторию развития студентов, лежащий в основе следующих методологических положений: 1) вариативность учебно-исследовательских заданий; 2) выполнение студентом разнообразных профессиональных ролей (специальностей); 3) выбор индивидуального темпа выполнения задач практики, когда способный студент может выполнять задания следующей практики.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Педагогизация</i> производственной практики будущих инженеров-педагогов просматривалась в контексте выполнения заданий идейно-политического характера (так называемая «общественно-политическая практика»). В основном практика носила производственно-отраслевой характер. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Педагогизация</i> производственной практики рассматривается не как механическое внедрение педагогики в процесс производственного обучения, а как интегративное, диалектически продуманное создание в нем «<i>педагогических диаспор</i>» и обеспечивается за счет: 1) применения метода «<i>ритуального перехода</i>»; 2) использования метода «<i>расследования</i>»; 3) сбор производственной терминологии; 4) анализ проблемных производственных ситуаций; 5) применения метода саморефлексии.
<ul style="list-style-type: none"> • Критериями, определяющими качество прохождения студентом практики, являются следующие компоненты: 1) полнота выполнения студентом учебных заданий практики; 2) качество отчета и дневника; 3) заинтересованность и инициатива студента в работе, определяемые руководителем практики от предприятия. 	<ul style="list-style-type: none"> • Необходимо изменить подход к оценке результатов практики. Вместе с оценкой качества выполненной учебной работы и содержания отчета ввести диагностику <i>профессиональной компетенции</i> (значимых умений и качеств личности) готовящегося специалиста. При этом итоговая оценка должна учитывать уровень сформированности этих качеств <i>за время практики</i>. С этой целью руководство практикой студента передать одному преподавателю, специально для этого подготовленному, и сохранить его руководство на протяжении всего периода обучения студента в вузе.

Организация производственной практики будущих педагогов профессионального обучения, основанная на компетентностном подходе, на наш взгляд, не просто даст им сумму знаний и умений, а способствует выработке у них интегральной характеристики – профессионально-педагогической компетенции соответствующего отраслевого профиля. В определенной степени это подтверждается результатами опытно-поисковой работы, в которой были частично использованы предлагаемые педагогические приемы.

В целях изучения профессиональной сферы личности мы избрали метод репертуарных решеток Дж. Келли, позволяющий плохо организованный эмпирический материал, относящийся к статистической или динамической системе, структурировать, обнаруживать связи и закономерности, проследить

тенденции, осуществлять прогнозы и т. д. Кроме того, в своем исследовании мы обратились к такому средству объективизации внутреннего мира студента как психологическая сказка.

Психологическая сказка – это содержащая вымысел авторская история, отражающая естественное психическое развитие человека, через раскрытие его самосознания и содержащая в метафорическом виде информацию о внутреннем мире человека (И.В. Вачков, В.Я. Пропп). В процессе написания сказки происходит глубокое, как правило, бессознательное погружение автора в сказочный процесс через обращение к своим внутренним состояниям и выявление своих личностных потенциалов. В итоге, в психосказке одушевляются не только «внешние» для человека символы, но и те абстрактные символы, которые обозначают «внутренние» психические феномены (мышление, память, способности переживания и т. д.). Интерпретируемая сказка позволяет, даже при недостатке информации, очертить общий контур проблем автора, ухватив ключевой круг использованных им метафор; обозначить возможный баланс его ресурсов; вскрыть содержательные и динамические моменты; типичные затруднения и привычные стратегии взаимодействия, способы решения возникающих проблем.

Именно такое «сказочное» задание мы выдали студентам на установочном занятии перед производственной практикой. Им было предложено, используя метафоричность в изложении, описать происходящие с ними на практике реальные события в образе сказочного повествования. Необходимо было написать три сказки: одну в первые дни практики, вторую в середине, третью в конце практики. При этом сюжетная линия в последующих частях должна продолжать фабулу предыдущей. В результате было получено 42 «автобиографические» сказки.

В диссертации подробно на основе анализа смысловых конструктов сказки, характеризующих профессионально-деятельностную сторону главного персонажа, выявляется самоидентификация автора, его психическое состояние на разных этапах, значимые *Другие*, занимаемая ролевая позиция и т. д. Наиболее интересными в рамках нашего исследования оказались выявленные типологические особенности целевых установок главных героев. В итоге нам удалось разработать типологию студентов-практикантов, раскрывающую существенные черты регуляции развития их профессиональной компетенции в процессе прохождения практики. Она построена на основе выделения двух шкал, определяющих направленность учебно-профессиональной деятельности студента на практике. Одна шкала – активная/пассивная жизненная позиция личности (социально-личностное развитие), другая шкала – стремление к

овладению профессией (профессиональная спецификация) показывают степень включенности студента в процесс профессиональной подготовки.

В ходе теоретического моделирования мы дифференцировали соответственно 4 группы студентов с набором высоких и низких показателей двух выделенных шкал (табл. 2).

Таблица 2

Типология профессионально-учебной направленности (целевых ожиданий) студентов-практикантов

<i>Жизненная позиция (социально-личностное развитие)</i>	<i>Степень осознанности профессиональной спецификации (профессионально-личностное развитие)</i>	
	<i>Высокая</i>	<i>Низкая</i>
<i>Активная</i>	Социально- профессиональный	Социально- когнитивный
<i>Пассивная</i>	Утилитарно- профессиональный	Пассивно- индифферентный

Первый тип практиканта, который еще не определился со смыслом предстоящей деятельности на практике, так называемый *пассивно-индифферентный* тип (3 чел.). Приводим соответствующий цитатный материал: «отправили ее на практику», «пришлось мне проходить производственную практику», «став взрослым, пришлось Нолику покинуть деревню», «мы должны служить так же хорошо, как и другие». Такой тип практиканта еще находится, согласно периодизации Э.Ф. Зеера, на стадии *формальной оптации*. Учебно-практическая деятельность в целом не воспринимается как значимая, осознаваемая, а, возможно, профессиональный выбор сделан ошибочный. Это период не столько профессионального поиска, сколько поиска личностной самоидентификации.

Социально-когнитивный тип практиканта (7 чел.). Он идет на практику за новым знанием вообще. Это проявляется в следующих высказываниях: «пришло время идти ума-разума набираться», «узнать новое», «ее интересовало все и решила заглянуть туда», «новые люди, новый коллектив, новые задания, которые она никогда не делала, когда училась в институте». В этом случае допустимо употребить термин «уточнение специальности», т. е. формально студент профессиональный выбор уже совершил, но в силу некоторых сомнений хотел бы его перепроверить в расчете, что профессия в период обучения раскроется перед ним и засверкает своими гранями. Он не почувствовал еще всей глубины и многоплановости получаемой профессии и идет на практику за знаниевой компонентой. Это период *реальной оптации*.

Утилитарно-профессиональный тип практиканта (19 чел.). Для него наиболее важным является непосредственное получение только

профессиональных знаний, умений, навыков. Для данного типа характерны выражения: «научится мед собирать», «почувствовать ремеслу у купца», «на воротах написано «Мир предприятия» и др. Для студентов этого типа характерна ориентация на узкопрофессиональные знания, что не позволяет ему воспринимать широкий социальный контекст профессиональной деятельности. Они отличаются высокой активностью на практике, стремлением ежедневно добиваться поставленных целей. Это тип соответствует периоду *профессиональной подготовки*.

Тип практиканта, для которого наиболее важным является самоутверждение, приобретение нового социального статуса, это *социально-профессиональный* тип (13 чел.). Для него характерны такие пояснения: «хотела поскорее вырасти и ходить на работу», «хотел стать уверенным в себе, в своих силах», «динозаврик захотел стать Человеком», «попасть в настоящий трудовой коллектив», «я никогда не чувствовала такой ответственности». Для практикантов этого типа, вследствие универсальности жизненной активности, прогнозируется широкое поле для реализации профессиональных отношений на практике. Этот тип легко справляется с задачей осмысления, генерирования нетривиальных подходов к различным профессиональным вопросам. Практиканты этого типа находятся на стадии *профессиональной адаптации*.

В ходе исследования для выявления исходного и последующего уровня профессиональной компетенции студентов на производственной практике мы применили метод репертуарных решеток Дж. Келли. Цель была определена следующим образом: в динамике профессионального развития студентов определить возможности элементов производственной практики в плане детерминации ими поведения студентов на практике, и, следовательно, эффективной профессиональной адаптации. К проводившемуся в режиме пассивного эксперимента исследованию (делались два «среза», до и после прохождения практики) мы применили метод факторного анализа. Интерпретация полученных факторов, влияющих на развитие профессиональной компетенции педагога, производилась внутри выявленных типов практикантов. Полученные усредненные данные отражены в табл. 3.

Так, у студентов *пассивно-индифферентного* типа доминировала коммуникативно-мотивационная сторона деятельности, однако в ходе практики наиболее значимыми оказались эвристико-деятельностные аспекты практики. Студенты *социально-когнитивного* типа, изначально ориентированные на самоадаптацию в новых условиях, не рассматривают сферу производства через призму получаемой педагогической специализации. Для *утилитарно-профессионального* типа на входе было характерно видение практики как поля личной активности, где она всецело поглощена добыванием «хлеба насущного».

Знакомство с производственной реальностью способствовало пересмотру у этого типа учебной позиции в более широком социально-нормативном контексте, дополнило спектр поведенческих стратегий от узко направленной профессиональной позиции к социально-ответственной профессиональной позиции. *Социально-профессиональный* тип, нацеленный в начале на освоение только профессионального знания, значительно расширил его до значимых социально-профессиональных приобретений.

Таблица 3

Эволюция причинных оснований поведения студентов в ходе проведения производственной практики, полученных в факторном анализе

<i>Склонность студента к реализации стратегии деятельности перед практикой</i>	<i>Объем дисперсии, %</i>	<i>Демонстрируемая стратегия поведения студентов после практики</i>	<i>Объем дисперсии, %</i>
<i>Пассивно-индифферентный тип</i>			
Сотрудничество	24	Творческое мышление	26
Ответственность	21	Сотрудничество	22
Интерес к профессии	19	Жизненная активность	16
<i>Социально-когнитивный тип</i>			
Жизненная активность	29	Общительность	30
Сотрудничество	22	Ответственность	24
Адекватная самооценка	20	Бесконфликтность	15
<i>Утилитарно-профессиональный тип</i>			
Знание предметной сферы	30	Общительность	34
Положительное отношение к профессии	25	Знание предметной сферы	26
Научно-исследовательские способности	16	Ответственность	19
<i>Социально-профессиональный тип</i>			
Знание предметной сферы	33	Разносторонние знания	31
Творческое мышление	27	Общительность	28
Бесконфликтность	21	Ответственность	17

Также в ходе исследования были проверены наличие и существенность связи между степенью удовлетворенности студентов результатами практики и рядом достаточно важных организационно-педагогических условий: характером деятельности студентов на практике (участие в реальном процессе или деятельность учебного характера); степенью сложности этой деятельности (несколько видов деятельности или один), характером взаимодействия практиканта с руководителем практики от предприятия (сотрудничество или наставничество), используя для этого так называемые «тетракорические показатели», послужившие основой для выявления корреляционной связи.

Полученные коэффициенты контингенции свидетельствуют о том, что в значительной степени характер прохождения студентом практики определяется степенью ее реалистичности ($K_{к1} = 0,845$), в меньшей степени типом взаимодействия практиканта и руководителя ($K_{к3} = 0,593$), и отсутствует корреляционная зависимость результата практики от многообразия видов деятельности студента ($K_{к2} = 0,361$), что в определенной степени подтверждает теоретические положения.

В заключении представлены основные результаты и выводы исследования:

1. Философско-педагогический и психолого-педагогический анализ проблемы позволил выявить наиболее характерные сущностно-функциональные характеристики производственной практики. Она может быть рассмотрена как: а) «инобытие» для обучающихся; б) средство вхождения молодежи в мир взрослых; в) формирование у субъекта учебного процесса иного субъектного образа мира.

2. Применение историко-логического анализа в отношении профессионально-педагогического образования позволило выявить тенденцию по снижению роли принципа практико-ориентированной направленности подготовки специалистов в профессионально-педагогическом образовании.

3. На основе изучения научно-педагогических и методических источников проведен анализ производственной практики как феномена профессионального образования. В итоге нами осуществлена ее педагогическая интерпретация, конкретным выражением которой стала разработка исходных позиций компетентностно ориентированной парадигмы производственной практики. Такая парадигма способствует переосмыслению роли производственной практики как полисистемного вида образовательной деятельности, обеспечивающей профессиональную адаптацию и профессиональную социализацию будущего педагога. Этому содействует то, что в основу указанной парадигмы положена концепция личностно ориентированного и витагенного обучения, обеспечивающие индивидуальную траекторию развития личности студента, выражаемая в нашем случае, прежде всего в: а) вариативности учебно-исследовательских заданий; б) выполнении студентом разнообразных профессиональных ролей (специальностей); в) выборе индивидуального темпа выполнения задач практики; г) опоре на жизненный и учебно-профессиональный опыт. Реализация данных идей дала возможность осуществить педагогизацию производственной практики не в форме механического внедрения педагогики в процесс производственного обучения, а как интегративное, диалектически продуманное создание в нем «педагогических диаспор». Компетентностно

ориентированная практика, разворачиваясь в социальном контексте, обеспечивает трансформацию личности практиканта, через механизм ее идентификации с деятельностью специалиста-производственника, формируя в ее структуре компонент «представительства» от имени предметной (производственной) сферы будущей педагогической деятельности.

4. Раскрыты сущностные, структурные, функциональные характеристики процесса развития профессиональной компетенции будущего педагога профессионального обучения в условиях производственной практики. В итоге уточнено, конкретизировано понятие профессиональной компетенции как интегративного результата процесса профессионального образования, выраженного в личностной форме и полученного путем научно обоснованного взаимодействия теоретического и практического обучения, педагогического и специального компонентов обучения, обеспечивающего успешную профессиональную адаптацию и профессиональную социализацию выпускника; осуществлен сравнительный анализ данного понятия с близкородственными понятиями – «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность»; определены этапы и механизмы развития профессиональной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза в условиях производственной практики.

5. Разработан и теоретически обоснован методический инструментарий производственной практики, предоставляющий студенту возможность выбора индивидуальной траектории профессионального развития; определены средства педагогизации производственной практики в профессионально-педагогическом вузе, которыми являются: метод «ритуального перехода», метод «расследования», сбор профессиональной лексики, анализ производственных ситуаций, метод саморефлексии, опора на жизненный, в том числе на ранний профессиональный опыт.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

Статьи

- 1.Ефанов А.В. Кто получит семёрку? // Первое сентября. 1994.01.29. № 11.
- 2.Ефанов А.В. О методологических принципах оценки эффективности институциональных преобразований: Сб. ст. // Эконом. вестн. Екатеринбург: УГШУ, 1998. № 1. С. 7-13.
- 3.Ефанов А.В. Магистратура для 6 «А» // Первое сентября. 1999.02.20. № 13
- 4.Ефанов А.В. Профессиональная компетентность преподавателя экономических дисциплин начального и среднего профессионального образования // Психология и общественные науки: проблема интеграции знаний: Сб. науч. статей. Екатеринбург: «Центр проблем детства», 2002. Ч. I. С. 45 – 49.

Тезисы выступлений на научных и научно-практических конференциях

5.Ефанов А.В. Что такое эффективность образования? // Проблемы общественного развития в зеркале социологии и экономики: Тез. докл. IV Всерос. науч. конф. 16 – 17 марта 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. С. 156 – 158.

6.Ефанов А.В. Проблема эффективности социальной реализации личности в творчестве Л.Н. Когана // Проблемы общественного развития в зеркале социологии и экономики: Тез. докл. IV Всерос. науч. конф. 16 – 17 марта 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. С. 8 – 10.

7.Ефанов А.В. Социальная эффективность профессионального образования в рамках институционального подхода // Экономика России и экономические знания на рубеже веков: Тез. докл. IV Всерос. форума молодых ученых и студентов 24 – 27 апреля 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2001. С. 113 – 114.

8.Беликова Л.Ф., Вишневский Ю.Р., Ефанов А.В. и др. Образование в меняющемся мире: Круглый стол // Образование и наука. 2001. №2. С. 156 –179.

9.Ефанов А.В. Интеграция теоретического и практического обучения как условие формирования профессиональной готовности преподавателя // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: Тез. докладов II науч.-прак. конф. УрО РАО 12 – 15 марта 2002 г. Екатеринбург: : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. Ч.2. С. 104 – 105.

10. Ефанов А.В., Федотов В.А., Чапаев Н.К. Производственная практика как условие развития профессиональной компетенции будущего преподавателя экономических дисциплин // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докладов VIII межрегиональной науч.-прак. конф. молодых учёных и специалистов 22 – 23 апреля 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. С. 66 – 67.

11. Ефанов А.В., Саляхова Э.Г. Профессиональная компетентность специалиста как фактор повышения конкурентоспособности предприятия // Конкурентоспособность территорий и предприятий – стратегия экономического развития страны: Тез. докладов V Всерос. форума молодых учёных и студентов 23 – 25 апреля 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2002. С. 180 – 181.

Учебно-методическое сопровождение образовательного процесса

12. Ефанов А.В. Методические указания по учебно-производственной практике для студентов специальности 030500 «Профессиональное обучение» специализации 030550 – Государственное и муниципальное управление экономикой. (ГОС - 1995). Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 12 с.

13. Ефанов А.В. Рабочая программа квалификационной практики по рабочей профессии для специальности 030500.18 Профессиональное обучение (экономика и управление). (ГОС - 2000). – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. Ч. I. 21 с.

14. Ефанов А.В. Рабочая программа квалификационной практики по рабочей профессии для специальности 030500.18 Профессиональное обучение (экономика и управление). (ГОС - 2000). Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. Ч. II. 22 с.

15. Ефанов А.В. Рабочая программа технологической практики для специальности 030500.18 Профессиональное обучение (экономика и управление). (ГОС - 2000). Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 24 с.