

Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**



**Екатеринбург
РГПУ
2016**

**Б. Н. Гузанов
А. С. Кривоногова**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**



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

Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ
ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2016

ISBN 978-5-8050-0612-9

Екатеринбург
РГППУ
2016

УДК 378.147.88

ББК Ч448.027.6

Г 93

Гузанов, Борис Николаевич.

Г 93 Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения [Электронный ресурс]: монография / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 222 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20933>.
ISBN 978-5-8050-0612-9

Рассмотрены особенности проектирования интегрированного производственного обучения для обеспечения устойчивого и целенаправленного формирования профессиональной мотивации, способствующей повышению качества высшего образования и профессиональному развитию студентов.

Адресована профессионально-педагогическим работникам, аспирантам педагогических специальностей и студентам, заинтересованным в изучении данной проблемы.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор В. Б. Полуянов (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

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

Научное издание

Редактор Е. А. Ушакова; компьютерная верстка Н. А. Ушениной, О. Н. Казанцевой

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 17.10.16.

Текстовое (символьное) издание (1,77 Мб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2016

Введение

В последние годы в развитых индустриальных странах отмечается успешное техническое перевооружение производства на основе новейших разработок в области наукоемких технологий, что оказывает серьезное влияние на понимание роли и места инженера в инновационно развивающейся промышленности и обществе. Все это стимулирует обновление методологии и содержания профессионального образования на основе реализации принципа целостности, который предполагает интеграцию производства и обучения в едином образовательном пространстве. Современному производству нужны инженерные кадры принципиально нового типа, обладающие трудовой и социальной мобильностью, способные решать конструкторские, технологические, эксплуатационные и управленческие задачи и имеющие глубокие профессиональные знания по ряду смежных профессий. Весьма важны способность будущих специалистов к саморазвитию, самоопределению и готовность к работе при разных формах организации производства.

Однако система профессиональной подготовки в настоящее время еще не в полной мере нацелена на формирование креативных специалистов, способных к инновационной деятельности. Более того, по мнению экспертов, происходит серьезное снижение уровня квалификации большинства сегодняшних выпускников-инженеров, а уровень их подготовки оценивается только удовлетворительно. В качестве одной из основных причин подобной ситуации в организации инженерного образования в России многие эксперты называют недостаточную связь учебного процесса с задачами реального производства, слабое участие работодателей в практическом обучении студентов на предприятиях.

Кроме того, проявляется явное различие представлений о целях, содержании и формах инженерной подготовки будущих специалистов, сложившихся в образовательных организациях, осуществляющих обучение, и у работодателей, пользующихся результатами этой деятельности.

Отмеченные обстоятельства оказывают негативное влияние на динамику преобразований во всех видах экономической деятельности, поэтому одним из важнейших условий научно-технического про-

гресса становится подготовка таких инженерных работников, которые способны содействовать устойчивому развитию новых технологий и обеспечивать производство конкурентоспособной продукции в соответствии с приобретенной профессией. Очевидно, что обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности специалиста возможно только при наличии тесной интегрированной взаимосвязи разностороннего теоретического обучения в вузе с производственной практикой в условиях промышленного предприятия.

Данный аспект нашел отражение в Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 г., утвержденной Министерством образования и науки Российской Федерации. Согласно одному из основных принципов стратегии ведущая роль в подготовке квалифицированных кадров отводится государственно-частному партнерству. В соответствии с этим необходимо создавать территориальные корпоративные кластеры, объединяющие организации реального сектора экономики и организации, осуществляющие образовательную деятельность по подготовке квалифицированных кадров.

Некоторые виды интеграции сферы образования и производства определены также в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В частности, при подготовке специалистов инженерного профиля наиболее эффективными считаются сетевые формы взаимодействия вузов и предприятий, в том числе создание и реализация совместных практико-ориентированных образовательных программ, основанных на новых технологиях трансляции знаний и формирования практических навыков. Все это ориентирует высшую школу на резкое усиление практической составляющей обучения, что, по-видимому, и позволит удовлетворить все возрастающие потребности современного производства в квалифицированных кадрах инженерного профиля, способных работать на высокотехнологичном оборудовании. Для решения данной проблемы весьма важна организация в процессе обучения подобных специалистов целенаправленно спроектированной подготовки по нескольким смежным рабочим профессиям с целью достижения определенного квалификационного уровня.

В контексте профессионального образования рабочую профессию следует рассматривать как ценность. Так, Н. Е. Скриповой показано, что рабочая профессия включает в себя три основные стороны:

отношение к труду рабочего, жизненную необходимость и внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества. Кроме того, рабочие профессии представляют собой определенную ценность, которая способна регулировать деятельность человека, в том числе и с точки зрения всестороннего развития социально ответственной личности.

Идея соединения обучения с производительным трудом находит отражение в работах П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, М. А. Жиделева, Г. И. Кругликова, В. А. Скакуна, С. Ш. Френкеля, С. А. Шапоринского, в которых отмечается, что подобное соединение как определяющее звено политехнического образования способствует формированию всесторонне развитой личности, обладающей политехническими качествами. В этом смысле обучение будущего специалиста рабочей профессии предполагает, что объектом усвоения являются не столько способы преобразования материалов, сколько способы получения, применения, трансформации научных знаний и информации в процессе создания того или иного продукта.

Функциональный анализ изменений видов профессиональной деятельности специалиста инженерного профиля, имеющего дело с техникой, техническими объектами и технологическими процессами, показывает необходимость качественных изменений содержания профессионального образования, усиления его ориентации на потребности рынка труда. В частности, для бакалавров по направлению подготовки «Металлургия, машиностроение и материалобработка» ведущей деятельностью является производственно-технологическая, которая требует наличия не только специальных знаний и умений, но и сформированных компетенций по рабочей профессии в части владения типовыми методами контроля качества выпускаемой продукции; обслуживания технологического оборудования для реализации производственных процессов; наладки, настройки, регулирования технологического оборудования и программных средств.

Для профессионального становления и успешной деятельности на производстве будущего специалиста большое значение имеет развитие интереса к технике, техническим способностям и мышления. Все это становится возможным, если в содержании профессионального образования интегрировать глубокую фундаментальную подготовку по техническим дисциплинам и производственное обучение, что создаст условия для формирования компетенций по рабочей профес-

сии. В связи с этим актуальной становится разработка образовательных программ, учитывающих запросы работодателей, требования отрасли и содержащих совокупность технических и производственных задач и ситуаций, позволяющих будущим выпускникам в полной мере овладеть профессией инженерного профиля и стать грамотными специалистами.

Существенным отличием подготовки должно стать сочетание теоретической инженерной и производственной подготовки на базе вуза и предприятий. Основой для изучения специальных дисциплин и формирования профессиональной компетентности будущего специалиста можно считать знания и умения по рабочей профессии, полученные на младших курсах, и мотивацию к профессиональной деятельности.

Качество подготовки специалиста зависит от многих факторов, среди которых особое значение имеет материально-техническое и методическое обеспечение учебного процесса. Развитие технологий существенно опережает профессиональное образование, которое требует регулярного обновления не только содержания обучения, но и лабораторного оборудования. Виртуальное изучение студентами современной техники и технологий производства не может обеспечить требуемого уровня подготовки. Решение данной проблемы видится во взаимодействии образовательных организаций и предприятий в условиях учебно-производственной деятельности студентов.

Теоретическое обоснование возможности единства образовательного и учебно-производственного процессов представлено в работах А. П. Беляевой, М. А. Жиделева, М. И. Махмутова. По их убеждению, производственный процесс составляет сущностный компонент системы профессиональной подготовки. Мы полагаем, что именно в процессе учебно-производственной деятельности происходит интеграция теоретического и производственного обучения, формирование опыта практической деятельности. При этом требуемый уровень теоретической подготовки определяется федеральными государственными образовательными стандартами, программами дисциплин и обеспечивается профессорско-преподавательским составом вуза. Уровень же производственной подготовки устанавливается и обеспечивается совместно с работниками предприятий.

Данная форма освоения современного технического оснащения предприятий является наиболее целесообразной как с экономической точки зрения, так и с социальной. Экономический аспект связан с сокращением затрат на производственные практики и материально-техническое оснащение лабораторий и мастерских, социальный аспект – с созданием условий, обеспечивающих опережающую социализацию и профессионализацию будущих специалистов на предприятии. Участие студентов в производстве на всех стадиях технологического процесса создания продукции будет способствовать формированию у них адекватной самооценки и определению ими своего профессионального места, позволит им стать полноценными участниками производственного процесса.

С этих позиций важным аспектом профессионального становления студента вуза является формирование у него мотивации к профессиональной деятельности. Мотивация служит внутренней движущей силой профессионализации личности студента, его саморазвития и самореализации в профессиональной сфере. Обучение рабочей профессии направлено на овладение соответствующими компетенциями, однако его роль и место в процессе формирования профессионально важных качеств могут быть более значимыми. Обучение рабочей профессии необходимо рассматривать не как самоцель, а как одну из основ профессионального образования, организация и содержание которой обеспечивают формирование профессиональной мотивации. В связи с этим весьма значимым становится проектирование образовательного процесса, позволяющего через освоение рабочей профессии в условиях учебно-производственной деятельности целенаправленно формировать профессиональную мотивацию студентов.

Исследование мотивации и процессов ее формирования у обучающихся является сложной и многоаспектной проблемой, рассматриваемой в рамках разных научных направлений многими отечественными и зарубежными специалистами в области практической психологии и педагогики, что нашло отражение в многочисленных публикациях. В этих исследованиях достаточно широко отражены сущность, структура и стадии данного процесса, причем особое внимание уделяется составляющим мотивации и выявлению их влияния на результаты обучения. Так, в работах Л. И. Божович, Н. М. Борытко, О. С. Гребенюк, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, О. И. Сусловой,

Н. Ф. Талызиной и др. отмечается, что повышение качества подготовки будущих специалистов и их профессионализация напрямую связаны с мотивацией, побуждающей к овладению профессиональными компетенциями.

В монографии формирование профессиональной мотивации рассмотрено на примере подготовки студентов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» в рамках выпускающей кафедры Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Особенности профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения позволяют говорить о том, что им необходимо формировать мотивацию к профессиональной деятельности в соответствии с выбранной профилизацией «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении». В тексте используется термин «специалист», который относится к выпускнику современного вуза, имеющего квалификацию как бакалавра, так и магистра. В условиях многоуровневой подготовки, на наш взгляд, этот термин обозначает профессионально компетентного выпускника вуза.

Обобщая сказанное, следует отметить, что обучение студентов технических направлений подготовки по рабочей профессии в процессе учебно-производственной деятельности является основой становления профессиональных качеств личности будущего инженера. Создание условий для комплексного производственного обучения на базе различных организаций способствует формированию мотивации студентов к профессиональной деятельности, содействуя тем самым повышению качества профессиональной подготовки.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ

1.1. Анализ теории и практики формирования мотивации личности

Формирование мотивации личности будущего специалиста к профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения в вузе является полинаучной проблемой, поскольку ее исследование осуществляется на стыке таких наук, как философия, теория и методика профессионального образования, общая педагогика и психология. В категориальном аппарате педагогики и психологии широкое распространение получили понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера». Проблемы формирования мотивации учебной деятельности рассматривались в исследованиях Л. И. Божович, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна. Под *мотивом* психологи понимают внутреннюю движущую силу поведения, а в педагогике мотивацию зачастую рассматривают как высшую форму регуляции деятельности [140]. Мотивацию учения связывают с познавательным интересом и считают, что он в условиях педагогического воздействия является важным мотивом и фактором эффективности учебно-познавательного процесса в вузе. Как отмечает Г. А. Карпова, «эффективно действует тот педагог, который сначала мотивирует, а только потом воспитывает» [133, с. 49].

По мнению А. Н. Леонтьева, понятие деятельности связано с понятием мотива. «Деятельности без мотива не бывает; “немотивированная” деятельность – это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [86, с. 102]. По мнению ученого, мотивом может выступать мыслимый предмет потребности. В. И. Ковалев отождествляет мотив с осознанной потребностью, Л. И. Божович и В. Н. Мясищев – с отношениями личности. Наиболее признанная точка зрения связывает мотив с потребностью, осознанной человеком [71].

Г. А. Карпова отмечает, что «мотивация не фатальна и не врожденна» [133, с. 53], ее можно и нужно формировать через воспитание социально желательных потребностей и мотивов. Известно, что потребности человека подразделяются на две группы: биологические и социальные. Социальные потребности приобретаются человеком в процессе его социализации и являются субъективным психическим отражением общественных отношений. Социальную сущность личности составляют индивидуальное мировоззрение, ценностные ориентации, социальные установки, интересы. Указанные социально-психологические образования личности сначала актуализируются в форме потребностей, а затем через мотив детерминируют деятельность.

Принято различать две большие группы мотивов обучаемого:

1) познавательные, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные, связанные с различными социальными взаимодействиями с другими людьми (Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.) [21, 96].

Познавательные мотивы (широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования) обеспечивают преодоление трудностей обучаемых в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным. Социальные мотивы состоят в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, в желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности, в желании хорошо подготовиться к избранной профессиональной деятельности.

В изучении мотивации важным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные структуры. Структура понимается как относительно устойчивое единство элементов объекта и их отношений, как инвариант системы. Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы не является статической, а изменяется в процессе жизнедеятельности.

Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности формы их проявления, которые образуют динамические характеристики мотивов. Важнейшей особенностью является устойчивость мотивов, которая выражается в их актуализации во всех учебных ситуациях. Еще одной особенностью формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, модальность. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения. Под отрица-

тельной мотивацией подразумеваются побуждения обучаемого, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникать, если он не будет учиться. Положительная мотивация связана с выполнением студентом социально значимой обязанности – учиться, с достижением успехов в учебном труде, с овладением новыми знаниями и способами их добывания, с поддержанием хороших отношений с окружающими.

Другие особенности формы проявления мотивов связаны с их силой, выраженностью, быстротой возникновения. Они обнаруживаются в том, например, как долго обучаемый может работать, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом. Все особенности проявления мотивов связаны с их содержательными особенностями – действенностью, доминированием среди других мотивов, личностным смыслом учения для обучаемого, самостоятельностью возникновения и проявления, уровнем осознания мотива, степенью его распространения на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий [96]. Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения преподавателя, по ним он составляет первое представление о характере мотивации данного студента. Затем необходим анализ внутренних, содержательных особенностей мотивов.

В ходе профессионального обучения мотивы используются как инструмент воздействия на личность. В процессе освоения профессии и трудовой деятельности происходят развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

В психолого-педагогических работах можно встретить понятие «мотивационная сфера личности». В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под *мотивационной сферой личности* понимают всю имеющуюся у человека совокупность мотивационных образований: мотивов, потребностей, целей и интересов.

А. К. Маркова в становлении и развитии профессионала выделяет:

- мотивационную сферу, в которую входят направленность на труд, трудовые и профессиональные интересы, профессиональные намерения, готовность к труду и к выбору профессии;

- операциональную сферу, которая включает в себя знания о труде и о профессии, знания о качествах личности, необходимых для профессиональной деятельности, и о наличии этих качеств у себя, трудовые умения [93].

Основой мотивационной сферы, по мнению А. Н. Леонтьева, являются общественно выработанные эталоны общественного и индивидуального сознания – значения и смыслы (идеалы, ценностные ориентации, социальные установки, существующие в данном обществе и принятые личностью для себя, образующие систему мировоззренческих взглядов человека) [86]. Когда эта система объективно существующих и субъективно принятых установок побуждает студента к активности, возникает потребность [95]. *Потребность* – это общая направленность активности обучающегося, создающая предпосылку учебной деятельности, но еще не определяющая ее характера. Предмет удовлетворения потребности определяется тогда, когда человек начинает действовать. Конкретизация, опредмечивание потребности способствует превращению ее в мотив, являющийся побудителем деятельности человека, направляющим его активность на предмет [179]. Содержание мотивов зависит от условий организации учебной деятельности студентов.

Термин «мотивация» в психолого-педагогической литературе трактуется по-разному. Однако все определения авторов можно отнести к двум направлениям. В рамках первого мотивация рассматривается со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов (А. К. Маркова, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков); в рамках второго – как динамичное образование, процесс, механизм (В. К. Вилюнас, М. Ш. Магомед-Эминов, М. Х. Мескон). Однако и в том и в другом случае мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование или явление.

Мотивация, рассматриваемая как побуждение человека к совершению определенной деятельности, представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений. Мотивы обуславливают определение цели как субъективного образа желаемого результата ожидаемой деятельности, действия. Цель характеризует направленность активности студента на промежуточные результаты достижения предмета потребности: если мотив учения детерминирует учебную деятельность в целом, то цель обуславливает харак-

тер отдельных учебных действий. Только соотнесение мотивов и целей учебной деятельности определяет подлинный смысл учения для конкретного студента. Поэтому без овладения приемами целеобразования невозможна реализация имеющихся у студента мотивов учения, тормозится его развитие как активной целеполагающей личности. Вместе с тем постановка новых целей и переосмысление старых являются источником рождения новых мотивов учения [95].

Потребности, мотивы, цели и интересы определяют различные «векторы» становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Все они в той или иной мере являются объектами формирования. Становление будущего выпускника как высококвалифицированного специалиста, по мнению В. А. Якунина и Н. Б. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении к процессу его профессионального развития [108, 202]. Студент начинает мыслить под влиянием определенных познавательных потребностей, являющихся мотивами познавательной деятельности. Структура познавательных потребностей связана с эмоциональной и мотивационной сторонами личности студента: мотив является осознанной потребностью личности, а интерес представляет собой структурный элемент направленности личности, он может быть мотивированным и немотивированным.

Н. Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа.

I этап (1-й курс) характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих учебной деятельностью; вместе с тем они идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного.

II этап (2–3-й курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов; познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью.

III этап (4–5-й курсы) характеризуется повышением степени осознания и интеграции различных форм мотивов обучения [108].

Положительный мотив предполагает готовность студента к выполнению познавательных действий. В учебно-познавательной деятельности основой формирования познавательных мотивов является познавательный интерес, который зависит от эмоционального состояния

обучаемого, наличия у него положительных эмоций. В общем случае познавательную деятельность необходимо рассматривать как умственную деятельность студентов, направленную на овладение знаниями, умениями, навыками и формирование способности применять их в практической деятельности.

Для студентов младших курсов все это имеет первостепенное значение, так как они, поступив в вуз, сталкиваются с новыми для них формами организации учебной деятельности, новым содержанием учебных задач и видами контроля, причем на данном этапе они не имеют сложившегося представления о будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникают проблемы при формировании у них мотивов учебно-познавательной и профессиональной деятельности, поскольку студенты не полностью осознают необходимость тех или иных профессиональных знаний, умений и навыков. Важно создать определенные условия, способствующие быстрой адаптации студентов за счет вовлечения в активную практическую деятельность, в результате которой у них сформируются представления о профессиональной деятельности и произойдет соотнесение с ней своих возможностей. Возможности формирования профессиональной мотивации определяются особенностями профессионального образования, включающего отраслевую составляющую и подготовку по рабочей профессии.

Мотивация оказывает непосредственное влияние на сложные психологические процессы развития студентов, поскольку выступает, с одной стороны, структурной составляющей учебной деятельности, а с другой – внутренней характеристикой личности, являющейся субъектом этой деятельности. Применительно к образовательному процессу можно рассматривать понятие «мотивация учебной деятельности», характеризующее соотнесение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности.

С. Л. Рубинштейн отмечал: «Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т. е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо» [143, с. 397].

По мнению Н. Ф. Талызиной, «при внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных» [169, с. 34].

Внутренняя и внешняя мотивации по-разному влияют на результативность обучения. Деятельность, обусловленная внутренней мотивацией, может продолжаться достаточно долго, так как она не зависит от внешних факторов влияния, тогда как деятельность, обусловленная внешним мотивом, прекращается, когда заканчивается воздействие внешних факторов. Внутренняя мотивация способствует получению удовольствия от процесса обучения, вызывает интерес, повышает самоуважение, что положительно влияет на личность, ее когнитивные особенности и в целом на успешность и эффективность обучения. Внешняя же мотивация в процессе деятельности вызывает волнение и эмоциональную напряженность, которые дезорганизуют, приводят к снижению концентрации внимания, ослаблению контроля над ошибками, ухудшению памяти и понижению общей работоспособности. В связи с этим влияние на внутреннюю мотивацию и ее развитие является необходимым фактором формирования компетенций в образовательной деятельности.

Мотивационную сферу можно изучать различными путями. В одном случае она рассматривается как предпосылка и условие учения, в другом – как результат учебной деятельности [95]. В данном исследовании мотивация изучается в аспекте становления учебной деятельности и формирования составляющих профессиональных компетенций. В связи с этим одной из задач исследования является поиск подходов к обоснованию возможностей развития мотивации к профессиональной деятельности и управления ею через организацию различных видов активной деятельности студентов в процессе обучения рабочей профессии.

В психолого-педагогической литературе приведены типизации студентов по различным основаниям. Так, Э. Ф. Зеер выделяет типы студентов по профессиональной направленности, которые различают-

ся мотивированностью к деятельности [58]. Поскольку природа мотивов сложна и в них могут опосредоваться разнообразные личностные образования, необходимо проводить диагностику мотивации студентов, включающую в себя широкий круг методик, нацеленных на измерение не только мотивов, но и тех личностных образований, которые опосредуются в них, например ценностных ориентаций.

Известно, что учебная деятельность полимотивирована, так как обучение происходит во взаимосвязи с социально обусловленными процессами. Поэтому основной проблемой профессионального образования является переход студентов от учебной деятельности к осваиваемым ими видам профессиональной деятельности. Прежде всего, осуществляется преобразование познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы будущего специалиста, развитие которых способствует становлению профессионала. В процессе обучения в вузе мотивация студентов претерпевает определенные изменения от курса к курсу. Анализ исследований показывает, что уровень мотивации студентов изменяется следующим образом: от первого ко второму курсу происходит его возрастание, к третьему, четвертому – снижение, к пятому – снова повышение.

В ходе исследований А. А. Реана выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высокого уровня развития способностей, однако обратная зависимость не наблюдается: высокий уровень развития способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [161]. Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса [33]. Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается.

Согласно исследованиям одним из путей развития мотивации является выполнение различных видов учебной деятельности. Исследования П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной показали, что характер мотивации можно программировать через тип учения. Если содержание обучения строится не как готовое знание, а как система учебно-профессиональных задач, при решении которых обучаемые подводятся к самостоятельному обнаружению

теоретических положений дисциплины, то у студентов складывается достаточно устойчивая обобщенная внутренняя мотивация к обучению.

Структура мотивационной сферы человека в процессе жизнедеятельности проходит этапы формирования и становления. Ее формирование представляет собой сложный процесс, происходящий под влиянием как внутренней работы, так и внешних факторов окружающей человека среды. Сформированная мотивация, входящая в структуру профессионального становления, оказывает наибольшее влияние на структуру личности человека в целом, определяет профессиональную направленность личности и профессиональную деятельность будущего специалиста.

Вопросы формирования мотивации как поэтапного процесса с разных позиций рассматривали многие отечественные (А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, А. А. Файзуллаев) и зарубежные исследователи (J. W. Atkinson, В. R. Caparrini, E. Kirby, K. B. Madsen, G. Reid). Наиболее интересной для настоящего исследования представляется позиция А. К. Марковой, Т. А. Матиса, А. Б. Орлова, которые выделяют три этапа формирования мотивации к учению:

1) этап вызывания исходной мотивации, направленный на то, чтобы преподаватель выделил несколько видов побуждений обучающихся, актуализировал мотивы предыдущих достижений, вызвал мотивы относительной неудовлетворенности, усилил мотивы ориентации на предстоящую деятельность, активизировал непроизвольные мотивы удивления, любознательности;

2) этап подкрепления и усиления возникшей мотивации, состоящий в том, что педагог ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов, вызывая интерес к способам решения задач и их сопоставлению, к разным способам сотрудничества с другим человеком;

3) этап завершения занятия, направленный на то, чтобы каждый обучающийся вышел из деятельности с положительным личным опытом и положительной установкой на дальнейшее обучение. Главным здесь является усиление оценочной деятельности обучающихся в сочетании с развернутой дифференцированной оценкой преподавателя [96].

Мотивация к профессиональной деятельности является важнейшим компонентом структуры профессионального становления лично-

сти будущего специалиста. В исследовании О. И. Сусловой профессиональное становление студентов рассматривается в единстве пяти компонентов: *целевого*; *мотивационного* (интересы, склонности, ценности, отношение к будущей профессии, профессиональная направленность); *содержательного* (задачи – формирование социально-правовой компетентности, специальной компетентности, персональной компетентности, аутокомпетентности, экстремальной компетентности); *процессуального* (методы и приемы работы со студентами); *рефлексивно-оценочного* [168]. В связи с этим одной из важнейших предпосылок успешного профессионального становления будущих специалистов является сформированность составляющих его компонентов, имеющих свою специфику и функциональное назначение.

Анализ исследований А. А. Вербицкого, В. А. Климова, А. К. Марковой показывает, что для повышения качества подготовки специалистов необходимо решать вопросы, связанные с формированием мотивации, побуждающей студентов к активному овладению профессиональными компетенциями. Поэтому в данном исследовании формирование мотивации к профессиональной деятельности рассматривается как основополагающий фактор успешности профессионального становления специалиста.

В педагогике и психологии широкое распространение получили понятия «становление», «развитие», «формирование», «социализация». Некоторые исследователи отождествляют понятия «становление» и «развитие» или пытаются найти отражение одного в другом. В словарях становление определяется как возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития [116]; приобретение новых признаков и форм в процессе развития; процесс приближения к определенному состоянию [73]. Исходя из данных определений процесс становления является одной из составляющих процесса развития. В. И. Слободчиков отмечает, что развитие включает в себя процессы становления, формирования, преобразования, совместно способствующие становлению субъектности человека [159].

С научных позиций понятие «становление» рассматривается в трех значениях:

- 1) синоним категории «развитие»;
- 2) выражение процесса создания предпосылок, элементов предмета, возникающего на их основе;

3) характеристика начального этапа развития уже возникшего предмета, где происходит переход от старого к новому, рост этого нового, его упрочение и превращение в целостную развитую систему.

В философии проблема становления личности тесно связана с ее индивидуальным развитием, которое включает в себя несколько процессов: социализацию – освоение социального опыта; индивидуализацию – формирование отличительных качеств одного человека от другого посредством взаимодействия природных задатков, социальных условий и культуры; персонализацию – формирование личности [163]. Под развитием личности понимается процесс ее закономерного изменения в результате социализации, причем уровень развития личности обучающегося является в значительной степени результатом педагогического процесса [73, 114].

Подходы к пониманию сущности категории «становление личности» различны. Понятие «профессиональное становление» также трактуется неоднозначно различными исследователями, что характеризует его многоаспектность. Под *профессиональным становлением личности* понимается последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде [70, 103]. Чаще всего становление профессионала рассматривается как процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения [186].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме становления личности позволяет отметить, что эта категория связана с широким кругом понятий, таких как «формирование личности», «развитие личности», «социализация личности» (табл. 1).

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление специалиста рассматривается через становление профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей. Профессиональное становление в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности характеризуется формированием знаний, умений, опыта, а также профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предви-

дение и рефлексия. Поэтому обучение, сопровождающее профессиональное становление, должно строиться на деятельностной основе. На этот процесс также оказывает стихийное влияние окружающая профессиональная и социальная среда.

Таблица 1

Результаты анализа понятий «становление»
и «профессиональное становление»

Направление трактовки понятия	Определение понятия	Автор
1	2	3
Процесс освоения деятельности	Освоение следующих действий: целеполагание (выбор целей профессиональной деятельности и постановка задач); планирование (выбор действий, позволяющих достигнуть поставленных целей и задач); овладение средствами и способами самовоспитания; самоконтроль (сравнение достигнутых результатов с ожидаемыми); коррекция (возникает в случае отклонения от намеченных целей)	С. Б. Елканов [46]
	Процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения. В процессе деятельности человек преобразует не только окружающий мир, но и самого себя	В. Д. Шадриков [186, 188]
Стадийный процесс развития личности в онтогенезе	Появление в психике человека новых качеств профессионала; овладение человеком новыми профессионально важными качествами, изменение ранее сложившегося соотношения профессионально важных качеств	А. К. Маркова [93]
	Непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности в самосовершенствовании и самоосуществлении	Э. Ф. Зеер [59]

Продолжение табл. 1

1	2	3
	Приобретение новых признаков и форм в процессе развития; процесс приближения к определенному состоянию	Г. М. Коджаспирова [73]
	Последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде	Е. А. Климов [70]
	Переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного	В. И. Слободчиков [159]
	Динамический процесс, происходящий в двух аспектах – внешнем и внутреннем. К внешнему относятся временные изменения, изменения самой профессии, ее предмета, требований к ней общества. Внутренние условия также могут быть различными. Становление человека как профессионала непосредственно связано с развитием его личности, причем профессионализация происходит в тесной взаимосвязи с социализацией	З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева [23]
	Реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений; активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности	Л. М. Митина [103]
	Непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности, способствующий расширению и углублению связей человека с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами	В. В. Игнатова, О. А. Шушерина [136]

Продолжение табл. 1

1	2	3
	Сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. Сущность профессионального становления заключается в превращении индивида в профессионала, способного оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности в целом	Ю. П. Поваренков [131]
	Сознательная работа по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности, непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности	В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [157]
	Актуализация того, что уже в той или иной форме существует; развитие индивидуально-психологических, личностных и субъектных качеств человека в процессе профессиональной деятельности, которые обеспечивают возможность овладения профессией и выполнения профессиональной деятельности	С. А. Дружилов [43]
	Развитие интеллектуальной (профессиональные знания и способы деятельности), эмоциональной (эмоциональное состояние), действенно-волевой (практическая готовность, волевая саморегуляция), духовно-нравственной (мотивы, потребности, ценностные ориентации, рефлексивная культура) сфер личности педагога	Л. Ф. Обухова [113]
	Динамическое свойство личности, связанное с формированием и развитием личностных и профессиональных качеств, осознанным отношением к избранной профессии, влияющим на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность	Н. В. Матолыгина [97]

Окончание табл. 1

1	2	3
	Поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения специалиста в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и умениями	Е. А. Рябоконт [144]

В становлении человека решающую роль играет процесс усвоения социального опыта [169], а обучение является одним из видов такого усвоения. При этом любой вид обучения направлен на изменение человека, на расширение его возможностей, т. е. на его развитие. В большей степени на процесс развития влияет ведущая деятельность.

Ряд исследователей считают, что профессиональное становление личности начинается в период обучения в образовательной организации, когда подрастающий человек задумывается о своей будущей деятельности, тем самым определяя круг интересов и объем необходимых знаний. Наряду с учебной он, приобщаясь к различным видам трудовой деятельности, осознает необходимость собственного самоопределения, т. е. определения своей полезности для общества [11, 93, 103, 135].

Изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как специалиста и профессионала. В психологических концепциях под личностью подразумевается человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества, а сущностью личности признается способность к самореализации, самоопределению и продуктивной творческой деятельности [123].

Решающее значение в профессиональном становлении человека имеет профессиональная деятельность, выполнение которой требует наличия специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают многообразные виды профессиональной деятельности, соотнесение

которых с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии [58]. Профессия является той социально ценной областью приложения физических и духовных сил человека, которая позволяет ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития [181].

В становлении личности выделяются периоды, стадии и этапы. Кроме стадийного развития выделяют также функциональное, осуществляющееся внутри определенной стадии и ведущее к количественному накоплению качественно новых элементов. Большинство исследователей сходятся во мнении, что процесс профессионального становления личности проходит следующие главные этапы: оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, интеграция, профессионализация, профессиональное мастерство [46, 58, 59, 82].

Интеграция личности в общество, включение ее в разные типы социальных отношений, усвоение ею элементов культуры, в процессе которого происходит ее развитие и саморазвитие, рассматриваются многими учеными как социализация личности. Весьма интересные трактовки профессионального становления личности предложены в работах В. Г. Маралова и Л. М. Митиной [92, 103], однако наиболее известной является периодизация развития человека как субъекта труда, предложенная в 1988 г. Е. А. Климовым [70]. Рассматриваемые им периоды и стадии характеризуют ресурсность профессионального развития человека.

В ряде работ профессиональное становление рассматривается как совокупность последовательно сменяющих друг друга этапов либо на протяжении всего возрастного развития человека [26, 93], либо на определенном жизненном отрезке, в частности во время обучения в вузе [23]. В жизни каждого человека профессиональное становление занимает особое место, поскольку этот процесс охватывает большой период времени, начиная с выбора профессии и заканчивая завершением профессиональной деятельности. Необходимо отделять профессиональное развитие от профессионального становления, так как, по мнению Л. М. Митиной, доминирующими в профессиональном развитии являются внутренние факторы, а в профессиональном становлении – внешние [102]. В результате на профессиональное становление можно оказывать техническое воздействие через организацию самоидентификации и рефлексии личности на основе системно спроектированного и поэтапно выстроенного профессионального образования.

В исследовании рассматривается стадия профессионального становления, захватывающая процесс профессионального обучения в вузе. Эта стадия характеризуется формированием системы профессиональных знаний, умений, навыков, социально значимых и профессионально важных качеств, позволяющих студентам овладеть еще в процессе освоения образовательной программы определенным опытом профессиональной и творческой деятельности. Для реализации подобного обучения необходимо совершенствовать содержание основных образовательных программ, а также внедрять в учебный процесс адекватные современным условиям инновационные педагогические технологии, основанные на компетентностном и контекстном подходах.

На основе анализа теоретических подходов к понятию «профессиональное становление» можно сделать следующие обобщения:

1) профессиональное становление рассматривается как непрерывный динамический процесс определения личностью своего места в профессиональной деятельности, осознания себя и своих возможностей; приобретения профессиональной компетентности, выражающейся в саморазвитии и самореализации в профессиональной деятельности; целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление в результате последовательного прохождения взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде;

2) профессиональное становление представляет собой целостную систему, логическим центром которой является мотивационная сфера, определяющая ее коммуникативную профессиональную познавательную направленность;

3) профессиональное становление осуществляется последовательно, поэтапно в течение всего жизненного пути человека;

4) на основе системно спроектированного и поэтапно выстроенного профессионального образования, влияния внешних факторов возможно техническое воздействие на профессиональное становление;

5) профессиональное становление личности отражает результат профессиональной подготовки в вузе, который проявляется в обогащенной направленности, сформированном профессиональном опыте и компетентности, развитых профессионально важных качествах;

б) действенность профессионального становления личности зависит от следующих условий: психологически обоснованного выбора профессии; профессионального отбора субъектов, имеющих интерес и склонность к профессии, формирования у них профессиональной направленности; придания содержанию и технологии профессионально-образовательного процесса в учебном заведении развивающего характера; последовательного освоения специалистом и профессионалом системы взаимосвязанных видов деятельности.

Несмотря на общие закономерности, характерные для профессионального становления студентов в процессе обучения в вузе, тип учебного заведения, его специфика оказывают значительное влияние на протекание этого процесса. В вузе на профессиональное становление специалиста существенно влияют социальные и технические факторы. Овладение на младших курсах формами приобретения профессиональных знаний, умений и навыков является основой профессионального становления специалиста, однако наилучшим образом этот процесс осуществляется при освоении рабочей профессии. В результате формируется устойчивая мотивация к учебно-познавательной и профессиональной деятельности, обогащается профессиональная направленность, развиваются личностные и профессиональные качества, происходит осознанное приобретение профессиональных компетенций, профессионального опыта при изучении общепрофессиональных дисциплин и дисциплин профилизации [38]. В монографии Н. К. Сергеева и В. В. Арнаутова подчеркивается, что социально-ценностная мотивация к профессиональной деятельности закладывается на первых этапах вузовской подготовки: первый и второй курсы выступают в этом плане как ведущие [149].

В рамках нашего исследования под *профессиональным становлением специалиста в вузе* будем понимать постепенное и целенаправленное развитие профессионально значимых качеств на основе специально организованной учебной и квазипрофессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии, обеспечивающей адаптацию и ценностно-мотивационное отношение к овладению профессиональными компетенциями.

Психологическая природа мотивации в структуре личности связана с профессиональными мотивами (А. А. Вербицкий), познавательными (А. К. Маркова), мотивами самоутверждения, достижения, повышения самооценки (А. Маслоу) [30, 93, 217], что является необхо-

димым условием ее комфортного психологического состояния. Структура профессиональной мотивации представлена мотивами «хочу» (интерес к профессии, желание ею заниматься), «могу» (осознание своих способностей как соответствующих требованиям профессиональной деятельности), «надо» (осознание общественной значимости профессиональной деятельности) [71].

Мотивация студентов к профессиональной деятельности, формируемая в процессе освоения рабочей профессии, может быть представлена совокупностью познавательных, профессиональных и личностных мотивов, побуждающих к освоению специальности, вызывающих активность и определяющих профессиональную направленность. Система мотивов отражает единство побуждений студента к учению и профессиональной деятельности и позволяет ему активно стремиться к овладению общекультурными, учебно-познавательными и профессиональными компетенциями. Содержанием компонентов мотивации являются соответствующие мотивы, интересы, отношения, установки и стремления (рис. 1).

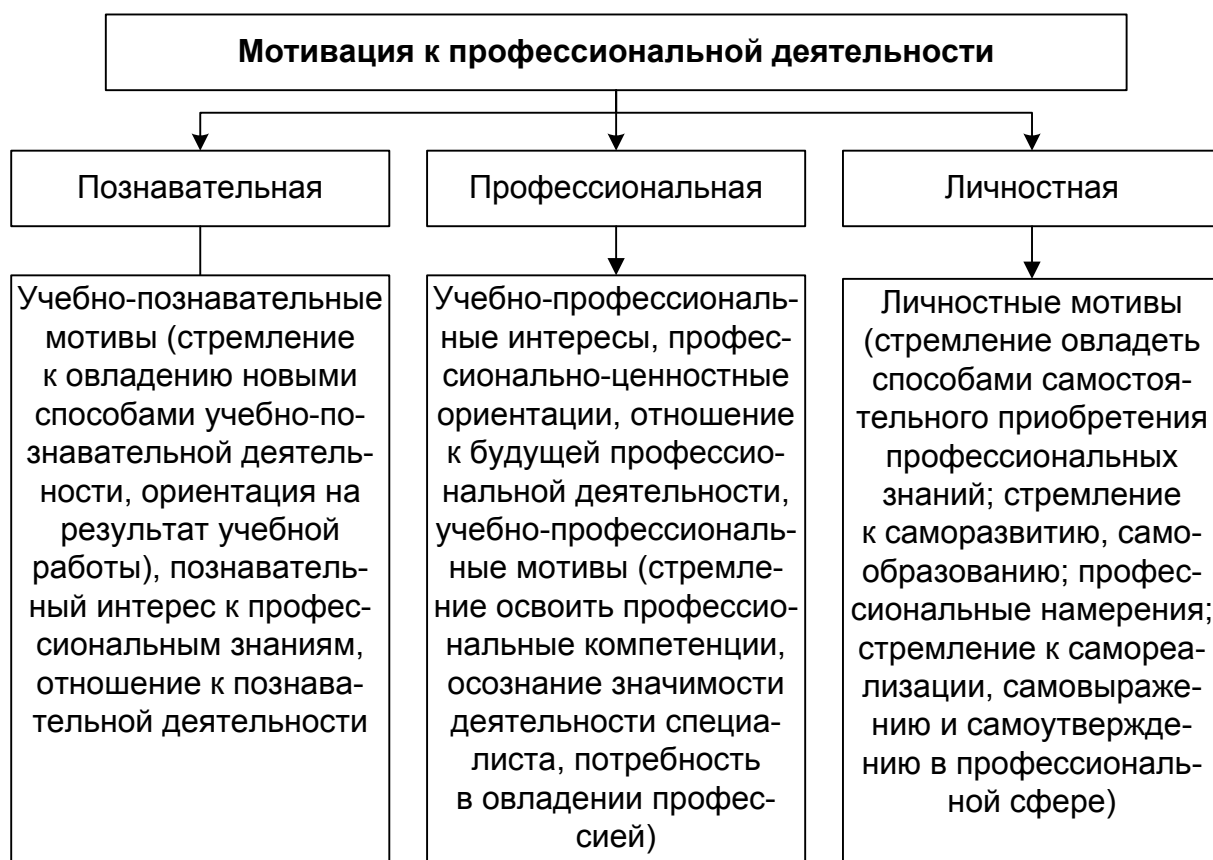


Рис. 1. Структура мотивации личности студентов к профессиональной деятельности

Первый компонент (познавательный) отражает мотивы, характеризующие направленность на освоение содержания дисциплин и овладение способами действий. Эти мотивы обусловлены познавательными потребностями, желанием получить интеллектуальную удовлетворенность путем углубленного изучения некоторых аспектов в конкретной области научных знаний. Деятельность в этом случае не связана с результатом, но результат всегда соотносится со способом работы.

Учебно-познавательные мотивы связаны с внутренним содержанием и процессом обучения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности. Поэтому основным условием, обеспечивающим их развитие, является организация полноценной целостной учебной деятельности. При наличии учебно-познавательной мотивации освоение нового знания совпадает с целью познавательной деятельности. В этом случае студента интересует процесс и содержание познаваемого. Отношение к познавательной деятельности выражает субъективную оценку форм профессиональной подготовки, условий и способов выполнения организационно-технологической деятельности и избирательное отношение к ним.

Второй компонент (профессиональный) включает в себя мотивы, связанные непосредственно с ценностями осваиваемой профессии. Это учебно-профессиональные мотивы и интересы, профессионально-ценностные ориентации и отношение к будущей профессиональной деятельности, которые обусловлены ее содержанием и структурой.

Профессионально-ценностные ориентации образуют специфическую систему ориентаций на конкретную организационно-технологическую деятельность и связаны с пониманием социальной значимости будущей профессии, содержания организационно-технологической деятельности, возможностью повышения квалификации по рабочей профессии с целью профессионального роста, самосовершенствования и самоутверждения.

Профессиональные интересы представляют собой комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в познавательной активности, направленной на организационно-технологическую деятельность. Они выражаются в проявлении интереса к рабочей профессии, ее освоению, к характеру производительного труда, в стремлении к овладению составляющими профессиональных компетенций в производственно-

технологической сфере. Устойчивость и интенсивность проявления профессиональных интересов влияют на преодоление трудностей адаптации к учебной деятельности, успешность освоения способов организационно-технологической деятельности. Отношение к будущей профессиональной деятельности в период обучения в вузе выражается в самостоятельной подготовке к практическим занятиям, желании развивать учебно-познавательные способности, изучении дополнительной специальной литературы, выполнении заданий различного уровня сложности.

Третий компонент (личностный) содержит мотивы, интересы, связанные с личностной значимостью учебных действий, личным благополучием. Личностные мотивы являются внешними по отношению к деятельности, побуждают к ней. Они связаны преимущественно с психологическими особенностями студентов.

На разных стадиях профессиональной подготовки компоненты мотивации к профессиональной деятельности имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития студента. Усиление профессиональной направленности на основе реализации деятельностного, компетентностного и контекстного подходов к учебно-производственному процессу предполагает выполнение ряда условий:

- направленность занятий на развитие познавательной, учебно-профессиональной активности студентов;
- достаточное организационное, научно-методическое и материально-техническое обеспечение занятий;
- рациональная организация труда студентов, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм деятельности с ориентацией на прогрессивные формы труда современного производства;
- закрепление в личном и профессиональном опыте студентов достигнутых результатов их учебно-производственной деятельности, стремлений и интересов [134].

Рассмотрение структуры и функционального назначения мотивации к профессиональной деятельности позволяет трактовать ее как совокупность познавательных, профессиональных и личностных мотивов, определяющих практико-ориентированный характер освоения профессии и целенаправленное развитие составляющих профессиональных компетенций, обеспечивающих профессиональное становление студентов, проектирование траектории их саморазвития и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Анализ модели трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая направлена на развитие внутренней мотивации работников и создание среды, имеющей высокий мотивационный потенциал, показал, что данная модель может иметь прикладное значение для образовательной сферы. Согласно этой модели высокая трудовая мотивация определяется следующими психологическими состояниями работников: осознанием смысла и значимости работы, чувством ответственности за результаты своего труда, осведомленностью о результатах своего труда. Целостное представление составляющих смоделированной системы отражено на рис. 2.



Рис. 2. Модель мотивации к обучению

В соответствии с моделью мотивации к обучению если организация образовательного процесса и предлагаемые студенту учебные задания будут вызывать все три психологических состояния, то ре-

зультаты обучения, удовлетворенность и мотивация будут максимально высоки. На основании этого можно говорить о формировании внутренней мотивации, которая не контролируется извне, а проистекает из самого образовательного процесса.

Указанные внутренние состояния возникнут в том случае, если предлагаемые студенту виды учебной работы и задания будут иметь характеристики учебной деятельности (см. рис. 2). Первые три характеристики вызывают у студента ощущение значимости обучения; самостоятельность приводит к переживанию ответственности за результаты учебной деятельности; наличие конструктивной обратной связи позволяет студенту знать результаты своей учебной деятельности. Исходя из этой модели задача преподавателя состоит в обеспечении того, чтобы предлагаемая учебная работа содержала все характеристики учебной деятельности. Тогда образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом, в котором будут успешно раскрываться познавательные и профессиональные потребности студентов, развиваться мотивация к профессиональной деятельности.

Значительное влияние на формирование устойчивой мотивации к профессиональной деятельности оказывает овладение студентами рабочей профессией в условиях производственного обучения. Организация практической подготовки по рабочей профессии создает условия, позволяющие адаптировать студентов к профессиональной деятельности, сформировать у них стремление овладеть профессией, создать свое собственное образовательное пространство с учетом сформировавшегося представления о профессии и тем самым связать будущую профессиональную деятельность с содержанием профессионального образования. Мотивация студентов к профессиональной деятельности выражается в стремлении к приобретению знаний, в осознанном выполнении поставленных учебных задач, в желании стать квалифицированным конкурентоспособным специалистом.

Особое значение приобретает формирование мотивации к профессиональной деятельности у специалистов педагогического профиля, а именно у педагогов профессионального обучения, которые осуществляют подготовку работников технического профиля. Анализ нормативных документов и запросов работодателей показывает, что обществу необходим педагог профессионального обучения принципиально нового формата, обладающий профессиональной и социальной

мобильностью, имеющий профессиональные знания и умения, способный к саморазвитию. В условиях постоянного расширения сферы образовательных услуг в составе компетенций подобного специалиста должны находить отражение следующие взаимосвязанные функциональные роли со своими характерными особенностями:

- как специалист по учебному предмету он должен свободно ориентироваться в своей области знаний, знать содержание дисциплины, сферы практического применения знаний;

- как методист он должен ориентироваться в подходах, методах и технологиях преподавания и на основании этого заниматься разработкой собственных методик и технологий обучения, необходимой учебно-методической документации;

- как менеджер он, осуществляя проектирование, организацию и контроль учебного процесса, должен понимать его сущность, структуру, владеть основами управления и контроля деятельностью обучающихся;

- как исследователь он должен участвовать в изучении проблем подготовки будущих рабочих, организовывать учебно-исследовательскую работу студентов, разрабатывать и внедрять в учебный процесс инновационные технологии;

- как квалифицированный рабочий он должен, владея рабочей профессией на высоком уровне, использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии, организовывать производительный труд обучающихся;

- как воспитатель и психолог он должен создавать гуманистические отношения с обучающимися, воздействовать на их социально-нравственное развитие, понимать закономерности познавательной деятельности человека и развития личности, применять способы формирования необходимого типа мышления.

Профессия педагога профессионального обучения по классификации Е. А. Климова [70] относится к сложной группе профессий, поскольку объединяет в себе характеристики трех типов профессий («человек – человек», «человек – техника», «человек – знак») с доминированием первого типа. Тип профессий «человек – человек» ориентирован на социальные системы, группы людей, и поэтому профессиональное становление происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности. В то же время профессии педагога профессионально-

го обучения присущи такие действия, как исследовать, наблюдать, создавать новое; планировать, проектировать, разрабатывать, моделировать, придумывать новые способы деятельности; самостоятельно организовывать свою работу и работу других; принимать нестандартные решения. Все это характерно для типа профессий «человек – техника». При рассмотрении профессионально-педагогической деятельности с позиции предмета труда можно отметить, что в ней аккумулированы характерные особенности типа профессий «человек – знак». Знаковые и языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи профессионального опыта. Сами знаковые системы представляют собой предмет усвоения. Важную роль в образовательном процессе играют компьютерная техника и информационно-коммуникационные технологии, которые педагог профессионального обучения использует как средство передачи знаний и предмет изучения.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) определены виды профессиональной деятельности, которые должен выполнять бакалавр по данному направлению подготовки [176]. Овладев этими видами деятельности, педагог профессионального обучения в состоянии грамотно и на необходимом уровне организовать теоретическое и производственное обучение на основе производительного труда обучаемых с применением передовых отраслевых технологий и тем самым обеспечить подготовку высококвалифицированных рабочих кадров для машиностроительных производств (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные действия педагога профессионального обучения по организации учебно-производственного процесса

Вид профессиональной деятельности	Профессиональные действия, связанные с организацией учебно-производственного процесса
1	2
Обучение по рабочей профессии	Организация и проведение теоретического обучения и практических занятий по общепрофессиональным и специальным дисциплинам Организация и осуществление производственного обучения по группам родственных профессий основных производств в машиностроении

Продолжение табл. 2

1	2
	<p>Организация и контроль самостоятельной работы учащихся</p> <p>Сочетание практического обучения с производительным трудом</p> <p>Формирование у обучаемых системы профессиональных знаний, умений и навыков</p> <p>Обучение рациональным приемам и способам выполнения работ</p> <p>Формирование у учащихся навыков самоконтроля и потребности совершенствовать свое мастерство</p> <p>Применение оптимальных форм, методов и средств обучения, современных образовательных технологий</p> <p>Осуществление контрольно-оценочной деятельности</p> <p>Подготовка учащихся к выполнению квалификационных работ и сдаче квалификационных экзаменов</p>
<p>Организационно-технологическая деятельность</p>	<p>Подготовка оборудования кабинетов и мастерских</p> <p>Ремонт, наладка, настройка и обслуживание производственно-технических средств, учебно-демонстрационного оборудования</p> <p>Организация рабочего места в соответствии с требованиями техники безопасности</p> <p>Оснащение и развитие материальной базы для освоения учащимися передовых технологий в машиностроительной отрасли</p> <p>Обеспечение соблюдения правил безопасности труда</p> <p>Разработка технической и технологической документации</p> <p>Выполнение расчетно-аналитических работ</p> <p>Использование современного технологического оборудования и передовых отраслевых технологий с целью повышения производительности труда</p> <p>Демонстрация рабочих приемов и операций в процессе обучения</p> <p>Выполнение производственных работ определенного квалификационного уровня</p> <p>Организация и выполнение работ по изготовлению качественной продукции и оказанию услуг населению</p> <p>Экономное расходование материальных и энергетических ресурсов</p> <p>Внедрение автоматизированных средств обучения, тренажерных комплексов</p>

1	2
Учебно-профессиональная деятельность	<p>Организация учебно-производственного процесса</p> <p>Управление коллективом группы во внеучебное время</p> <p>Организация режима труда и отдыха обучающихся</p> <p>Организация общественно полезного труда учащихся и управление им</p> <p>Обеспечение качественного проведения производственной практики учащихся на предприятиях</p> <p>Проведение работы по профессиональной ориентации обучающихся</p> <p>Профессиональное и культурное развитие учащихся</p> <p>Воспитание у учащихся осознанного и положительного отношения к учебе, уважения к профессии, труду</p> <p>Формирование интереса учащихся к выбранной профессии</p> <p>Организация и проведение конкурсов творческих технических работ</p> <p>Проведение конкурсов профессионального мастерства</p> <p>Развитие профессионально важных качеств личности современного рабочего</p>
Образовательно-проектировочная деятельность	<p>Планирование и подготовка уроков теоретического и производственного обучения</p> <p>Отбор содержания образования</p> <p>Подбор учебно-производственных работ</p> <p>Разработка частных методик обучения</p> <p>Разработка учебно-методической документации</p> <p>Совершенствование форм и методов профессионального обучения</p>
Научно-исследовательская деятельность	<p>Разработка новых форм и методов профессионального обучения</p> <p>Проведение опытно-экспериментальной работы по проблемам профессионального образования, техники и технологии в машиностроении</p>

Разнообразие видов деятельности педагога профессионального обучения требует особой системы вузовской подготовки и учебно-методического обеспечения, способствующих не только формированию специальных знаний и умений, развитию профессиональных и личностных качеств, но и эффективной профессионализации.

В литературе достаточно широко рассмотрено профессиональное становление личности в различных аспектах: психологических, дидактических, философских. При этом недостаточно научно обосновано влияние овладения рабочей профессией студентами профессионально-педагогического вуза на формирование их мотивации к профессиональной деятельности как одного из основных компонентов профессионализации личности. Не снижая значимости различных аспектов подготовки, считаем необходимым рассмотреть проблему формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии с дидактических позиций в условиях производственного обучения.

1.2. Интегрированное производственное обучение в системе подготовки по рабочей профессии

В профессиональном образовании современного специалиста особую роль играет подготовка по рабочей профессии, выступающая в качестве одного из основных компонентов образования. Практическая подготовка по рабочей профессии осуществляется в рамках производственного обучения и рассматривается нами в тесной взаимосвязи с теоретической подготовкой в ходе специально организованного педагогического процесса. Производственное обучение направлено не только на овладение компетенциями по рабочей профессии, но и на формирование профессионально важных качеств, направленности и мотивации к профессиональной деятельности, на социализацию в вузе.

Г. И. Ажикин, А. П. Беляева, Н. И. Думченко, М. А. Жиделев, К. Н. Катханов, М. И. Махмутов дали теоретическое обоснование единства педагогического и учебно-производственного процесса. По их убеждению, производственный процесс составляет сущностный компонент системы профессиональной подготовки и является ядром производственного обучения.

Анализ сущности понятий «производство», «производственный процесс», «трудовой процесс», «производительный труд», «квалификация», «производственное обучение», «производственная практика» показал их неоднозначную трактовку в экономической, педагогической, методической, научно-технической литературе. Это может объясняться разными целями и задачами изучения сущности производст-

венного процесса в каждом конкретном случае. Некоторые авторы вкладывают содержательный смысл в понятие «производственное обучение» [16, 80], другие связывают его с сущностью экономической эффективности производительного труда [49, 155, 201], третьи – с социальной ролью рабочего в системах «человек – техника», «человек – производство» [72, 199], четвертые – с преподаванием и обучением, с формированием умений и навыков, трудовых функций в целом, с ролью производительного труда в процессе обучения [2, 16, 72, 170].

С точки зрения профессиональной педагогики методологически правомерна позиция тех авторов, которые рассматривают производственное обучение на основе анализа производственного процесса (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, М. А. Жиделев, К. Н. Катханов, С. А. Шапоринский). Они под *производственным процессом* понимают совокупность как естественных воздействий и превращений – естественных процессов, так и воздействий человека – трудовых процессов, в результате которых получается необходимый продукт или производственный результат. Производственный процесс включает в себя технологический, трудовой и вспомогательный компоненты [120].

Производственное обучение строится в соответствии с логикой производственного процесса, требованиями к квалификации и задачами воспитания и развития учащихся. Логика производственного обучения представляет собой объективную закономерность, выражающую научно-практическую последовательность формирования у обучающихся 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. Производственное обучение – дидактически расчлененное и упорядоченное воспроизведение отдельных функциональных компонентов профессиональной деятельности рабочего с целью их сознательного и прочного освоения обучающимися [16, 170].

Опираясь на мнения С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, М. А. Жиделева, Н. И. Тамарина, М. С. Шафаренко, мы под *производственным обучением* понимаем процесс, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих совре-

менному уровню технологии производства, на развитие профессионально важных качеств и приобретение опыта самостоятельной деятельности.

В научно-педагогической литературе достаточно глубоко изучены дидактические аспекты производственного обучения, отражающие основные принципы, содержание, формы, методы и средства этой учебной деятельности. Особое внимание уделяется взаимодействию уровней развития техники и подготовки будущих рабочих, педагогического и производственного процессов, а также роли умственного труда в производственной деятельности. Проблема дидактических принципов подробно раскрыта в трудах П. Р. Атутова, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. В. Усова, Д. Б. Эльконина и др., где дается их научное обоснование, определяются пути и формы реализации в практике обучения. В сфере профессионального обучения проблему дидактических принципов рассматривали С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Н. И. Думченко.

Дидактические принципы являются регулирующими средствами научно обоснованных действий преподавателей на занятиях. Они направлены на достижение поставленных целей и основываются на закономерностях процесса обучения, воспитания, развития и на опыте педагогов. Анализ ряда публикаций позволяет выделить следующие принципы производственного обучения:

- *политехнический* (основан на соответствии обучения требованиям современного производства, которое в результате своего развития приобретает политехнический характер);
- *научности обучения* (предполагает формирование у студентов научного мировоззрения, развитие творческого мышления);
- *систематичности и последовательности* (означает необходимость обучения в определенной последовательности, в системе с постепенным овладением новыми знаниями, основывающимися на ранее изученном материале);
- *связи теории с практикой* (основан на связи обучения с практикой работы на производстве, с разработкой технологической документации);
- *доступности и посильности* (требует соответствия учебного материала возрасту и уровню подготовки обучающихся, их познавательным возможностям и физическим силам);

- *наглядности* (предусматривает создание у студентов в процессе обучения представления об изучаемых предметах и явлениях за счет применения моделей, плакатов и других средств обучения);

- *сознательности и активности* (предполагает организацию обучения, при которой обучающиеся понимают задачи обучения, хорошо усваивают умения и навыки, разбираются в явлениях, сознательно относятся к обучению и понимают его необходимость для выполнения профессиональной деятельности);

- *прочности усвоения знаний, умений и навыков* (обеспечивает эффективность производственного обучения, в результате которого у обучающихся закрепляются знания, умения и навыки);

- *профессиональной мобильности* (предусматривает готовность и способность студентов быстро осваивать технические средства, технологические процессы, развитие у них потребности повышать уровень своего образования и квалификации);

- *модульности обучения* (предполагает умение самостоятельно работать с учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей);

- *создания окружающей среды* (требует разработки учебно-материальной базы и дидактических средств производственного обучения, соответствующих техническим, технологическим, педагогическим и другим требованиям, а также требованиям правил безопасности труда и охраны здоровья студентов) [16, 49, 87, 170, 190].

Принципы производственного обучения являются одной из важнейших категорий, раскрывающих закономерности, правила и специфические особенности обучения рабочей профессии в процессе получения высшего образования. Они отражают общие цели 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 це-

лостное явление, которое имеет свои закономерности [16]. Важная роль отводится системам производственного обучения. Наличие принципов разделения и группировки содержания обучения обуславливает возникновение разных систем обучения. Система обучения определяет структуру изучаемого материала и последовательность его освоения с целью наиболее эффективного овладения обучающимися необходимыми знаниями, умениями и навыками по определенному направлению подготовки [51, 80]. С точки зрения системного подхода производственное обучение в широком смысле рассматривается как объективное единство целей, содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки, которое при руководящей роли преподавателя обеспечивает последовательное овладение обучающимися рабочими приемами, комплексами трудовых операций и видами работ, характерных для данной профессии [134]. Чаще всего это понятие упрощенно трактуют как группировку элементов содержания производственного обучения и последовательность их изучения [12, 16, 72, 191].

В. Н. Ковырчев отмечает, что моделирование производственного обучения должно базироваться на всестороннем анализе развития конкретного производства, а применяемая система производственного обучения должна обеспечивать формирование у учащихся необходимых профессиональных знаний, умений и навыков [72]. В профессиональной педагогике и педагогической практике выделяется около двадцати различных систем производственного обучения. На их становление оказывало влияние развитие конкретного производства и профессионального обучения, в результате чего произошли качественные изменения в содержании труда рабочих. Генезис этих систем отражает историю методики профессионального обучения.

Исторический анализ развития систем производственного обучения в XVIII–XX вв. показывает, что их возникновение связано с развитием ремесленного производства и ученичества [17, 32, 49, 69, 134, 135, 170, 197]. В процессе развития производства последовательно возникали и применялись следующие системы производственного обучения: предметная (XVIII в.); операционная (Д. К. Советкин, В. П. Марков, 1868 г.); операционно-предметная, или комбинированная (С. А. Владимирский, 1890 г.); операционно-поточная (XX в.); моторно-тренировочная, или система Центрального института труда (А. К. Гастев, 20-е гг. XX в.); операционно-комплексная (40-е гг. XX в.). Наряду

с рассмотренными системами производственного обучения в 60–80-е гг. XX в. были предложены приемо-комплексно-видовая (К. Н. Катханов); проблемно-операционная, или проблемно-аналитическая (С. Я. Батышев); предметно-комплексная (Ю. З. Гильбух); технологическая (Е. А. Милерян); предметно-технологическая (И. Д. Клочков, И. С. Фиганов, М. А. Жиделев); операционно-производственная (Л. Б. Ительсон); процессуальная (А. Е. Шильникова); зональная (М. И. Ковальский); комплексно-технологическая (Э. Д. Новожилов); интегрально-модульная (А. П. Беляева). Некоторые системы успешно применяются и в настоящее время для подготовки по рабочей профессии, причем зачастую обучение осуществляется комплексно с использованием нескольких систем.

Выбор той или иной системы производственного обучения зависит от определенных факторов, к которым относят тип профессии, преобладание в ней ручного, механизированного или автоматизированного труда. Однозначного подхода к выбору и применению систем производственного обучения нет. Различные точки зрения авторов определяют универсальность одних систем и неактуальность других, причем многие считают самой универсальной и единственно пригодной для подготовки рабочих операционно-комплексную систему. Однако, по мнению А. П. Беляевой, нельзя признать какую-либо из систем производственного обучения универсальной [134]. При подготовке педагогов профессионального обучения выбор системы производственного обучения обуславливается содержанием, методами, средствами и периодом обучения.

В. Н. Ковырчев считает, что единными могут быть общедидактические принципы производственного обучения, а структура программы и организация учебно-производственного процесса должны строиться на их основе [134]. Рассматривая обучение профессии, К. Д. Ушинский писал: «В преподавании ремесел должна быть введена метода, по которой бы учащиеся постепенно переходили от легкого к более трудному и от простого к более сложному. Нельзя ожидать, чтобы эти методы сразу же выработались и установились» [175, с. 454].

Традиционно производственное обучение в мастерских организуют таким образом. Сначала студенты последовательно осваивают отдельные приемы и операции (операционная система обучения). После изучения нескольких операций им даются комплексные работы по изготовлению определенных предметов (операционно-предметная система). По мере освоения несложных приемов и операций предусмат-

ривается выполнение комплексных работ с возрастающей сложностью, позволяющих студентам освоить характерные сочетания приемов и операций на основе современных способов выполнения работ (операционно-комплексная система).

Наиболее продуктивными для подготовки специалиста машиностроительного профиля можно считать проблемно-операционную и интегрально-модульную системы. Они отвечают дидактическим принципам обучения, способствуют формированию интеллектуальных умений и навыков, обеспечивают их гибкость и применимость в различных ситуациях. С позиций этих систем проектируется программа курса производственного обучения, которая строится из блоков профессиональных функций и их элементов в виде отдельных знаний, умений и навыков. В их основу закладываются характерные для профессии функции и социально-профессиональные задачи, выполнение которых требует проявления личностных и профессиональных качеств, наличия производственного опыта.

Это имеет важное значение для организации профессионально-педагогического образования, которое представляет собой самостоятельный вид высшего образования, имеющий свою специфику в части целей, содержания и образовательных технологий. Данный вид образования содержательно ориентирует выпускников не на отдельный учебный предмет, а на профессиональное обучение по целой группе родственных профессий [79].

Исходя из этого на примере подготовки педагога профессионального обучения по рабочей профессии «контролер станочных и слесарных работ» с учетом особенностей проблемно-операционной системы мы выделили три периода обучения:

- 1) студенты изучают отдельные ситуации и упражняются в выполнении соответствующих этим ситуациям приемов труда;
- 2) студенты изучают проблему в целом и выполняют необходимые упражнения;
- 3) студенты изучают весь технологический процесс технического контроля и самостоятельно выполняют задание по его ведению.

Применение этой системы наиболее целесообразно на заключительной стадии подготовки контролеров машиностроительного производства, особенно в условиях практик.

Подготовка педагога профессионального обучения осуществляется в профессионально-педагогическом вузе. Исторический анализ возникновения и развития профессионального образования позволяет счи-

тать профессионально-педагогическое образование наиболее перспективным, выполняющим функции обучения специалистов, непосредственно влияющих на подготовку квалифицированных работников и на систему профессионального образования в целом. Профессионально-педагогическое образование является целостной системой, охватывающей основные категории педагогического и производственного процессов. Все элементы этой системы тесно взаимосвязаны друг с другом, исключение одного из них приводит к ее нарушению [18].

Проблемам профессионально-педагогического образования посвящены исследования С. Я. Батышева, Э. Ф. Зеера, П. Ф. Кубрушко, В. С. Леднева, А. М. Новикова, Ю. Н. Петрова, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, в которых раскрываются сущность, характеристики, проблемы и тенденции развития этого вида образования. В ряде работ исследованы пути интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки педагога профессионального обучения (С. Я. Батышев, В. Ф. Бессараб, Н. К. Чапаев).

В публикациях отмечается, что для развития системы образовательных учреждений, организующих подготовку по программам профессионального образования, необходима реорганизация системы обучения специалистов профессионально-образовательной сферы. Нужны специалисты, которые в состоянии организовывать и осуществлять фундаментальную, общепрофессиональную и специальную профессиональную подготовку по актуальным направлениям и профессиям.

Содержанием профессионально-педагогической деятельности специалиста является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности, характеризуемый специальными знаниями, умениями, способами взаимодействия человека с различными технологиями. Для успешного осуществления такой деятельности требуется получить трудовую подготовку. Это обуславливает интегративность деятельности педагогов профессионального обучения, проявляющуюся во взаимодействии психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических знаний и умений. Производственно-технологический компонент определяет специфическую особенность подготовки педагогов профессионального обучения, выражающуюся в обязательном получении рабочей профессии. Причем педагог профессионального обучения должен иметь уровень квалификации по рабочей профессии, превышающий планируемый для выпускников организаций профессионального образования.

Анализ профессионально-педагогического образования в сравнении с педагогической и инженерно-технической подготовкой специалистов позволяет выделить их специфические особенности (табл. 3).

Таблица 3

Особенности педагогической, инженерно-технической и профессионально-педагогической подготовки

Критерий сравнения	Подготовка		
	педагогическая	инженерно-техническая	профессионально-педагогическая
Ориентация подготовки специалистов	На общеобразовательный предмет; на развитие и воспитание личности в дошкольных учреждениях и общеобразовательных организациях	На продукты и процессы производства товаров и услуг	На группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим; на подготовку рабочих и специалистов в системе среднего профессионального образования, на предприятиях, в организациях
Особенности методической подготовки	Изучение частных методик, рецептурное овладение методикой обучения	Освоение отраслевых и конкретных технологий	Освоение проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих по ряду профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии
Профессиональная направленность образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность при реализации частных методик и в процессе педагогической практики	Ориентация учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства	Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса, глубокая интеграция дисциплин психолого-педагогического и профессионального циклов
Особенности профессиональной деятельности выпускников	Репродуктивная педагогическая деятельность с ограниченным варьированием содержания предмета и методики обучения	Конструирование, эксплуатация, проектирование оборудования и технологий, внедрение технологий	Педагогико-проектировочная деятельность с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона, реализация собственных образовательных методик, сочетание производственного обучения с производительным трудом

Содержание образования педагога профессионального обучения строится на основе принципов профессиональной целесообразности, профессионализации содержания с опорой на приоритетные технологии, гуманизации образования, интеграции инженерных и педагогических знаний, соответствия содержания образования характеру и содержанию профессионально-педагогической деятельности, личностно-деятельностного подхода [164].

Проблеме содержания профессиональной подготовки педагога профессионального обучения, разработке модели специалиста и его деятельности посвящены работы С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, Э. Ф. Зеера, В. П. Косырева, П. Ф. Кубрушко, А. М. Новикова, Ю. Н. Петрова, Г. М. Романцева, Н. М. Таланчука, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, Н. Е. Эргановой.

Анализ учебно-программной документации показывает, что в структуре содержания профессионального образования общеобразовательные, общетехнические, специальные дисциплины и производственное обучение функционируют в определенных пределах как самостоятельные целостные структуры. Подобное структурирование не обеспечивает полной интеграции содержания обучения в рамках процесса профессиональной подготовки на междисциплинарной основе.

В связи с этим можно выделить недостатки в профессиональной подготовке студентов:

- отсутствие согласованности целей и задач профессиональной подготовки в теоретическом и практическом обучении;
- дублирование учебного материала в общепрофессиональных и специальных дисциплинах;
- несоответствие структуры и содержания учебно-производственного процесса реальному производству.

В педагогике профессионального обучения производственное обучение подразделяется на три основных раздела: теоретическую часть (восприятие и усвоение информации); практическую часть (перевод знаний в умения и формирование навыков); производственную практику (системы совершенствования навыков, переход к самообучению). Эти разделы качественно едины и преемственны.

Теоретическая часть носит обобщающий характер с целью введения обучаемых в производственный процесс; системы учебно-производственных работ в мастерских, лабораториях; системы учебно-

производственных работ в период производственной практики в производственных цехах предприятий. Производственная практика является важной составной частью производственного обучения. Она включает в себя дидактически обоснованную систему практических знаний, умений и навыков, способствует совершенствованию основ профессионального мастерства обучающихся в процессе применения высокопроизводительной техники, способов труда, опыта специалистов в производственных условиях предприятия. Производственная практика является феноменом профессионального образования, сложным целостным организмом, обеспечивающим процедуру саморазвития и самореализации личности, раскрытие ее внутренних сил в многогранной социально-профессиональной деятельности через профессиональную адаптацию и социализацию [48].

Производственное обучение в большей степени, чем теоретическое, зависит от материально-технических средств, условий и форм организации, которые должны быть адекватны средствам, условиям и формам организации труда рабочего. Профессиональная подготовка, осуществляемая в учебных условиях, предусматривает дидактическое моделирование осваиваемой профессиональной деятельности. Подготовка в производственных условиях предполагает способы включения учебного процесса в производственный. Для организации производственного обучения в вузе необходимо создание производственной профессионально-образовательной среды, в которой студенты смогут осуществлять учебно-производственные работы профессионально ориентированного характера.

При производственном обучении применяются в основном те же способы и методы учебной работы, что и при теоретическом, однако их функции и формы сочетания существенно отличаются, так как определяются целевой практической направленностью учебно-производственной деятельности. Доминирующими структурными элементами занятий при групповом обучении являются упражнения, сопровождающиеся вводным, текущим и заключительным инструктажами [16].

Содержание и структура производственного обучения, в отличие от теоретического, более тесно связаны с содержанием труда рабочего определенной профессии и конкретным производственным процессом. В связи с этим одна из важных задач производственного обучения, по мнению В. Н. Ковырчева, состоит в определении полного

объема знаний, умений и навыков, которыми должен владеть рабочий данной профессии в соответствии с уровнем квалификации [134].

Особые требования предъявляются к проектированию содержания подготовки по рабочей профессии педагога профессионального обучения в условиях производственного обучения. В содержании производственного обучения необходимо предусмотреть теоретические основы общепрофессиональных дисциплин. Будущий педагог профессионального обучения только тогда сможет осуществлять подготовку высококвалифицированных рабочих, когда сам на высоком уровне овладеет теоретическими знаниями и практическими умениями, позволяющими устанавливать связи между собственными знаниями, умениями и возникшей ситуацией в конкретной профессиональной деятельности.

Содержание производственного обучения представляет собой систему дидактически переработанных трудовых процессов, освоение которых обеспечивает овладение обучающимся практическими знаниями, умениями и навыками в рамках определенной профессии и квалификации [80]. Через освоение рабочей профессии происходит осознание практической значимости учебного материала общепрофессиональных и специальных дисциплин, его необходимости для будущей профессиональной деятельности. Это позволяет привлечь внимание студентов, развить интерес и сформировать мотивацию к профессиональной деятельности. Мотивация побуждает к творческому поиску, вызывает стремление привлекать ранее полученные знания для самостоятельного анализа новых понятий, явлений, процессов. Все это повышает познавательную активность студентов.

А. В. Ефанов отмечает, что в педагогической науке понятия «теория» и «практика» равнозначны, поэтому и в сфере профессионального образования теоретическое и практическое обучение, в которое входит и производственное обучение, должны находиться в диалектическом единстве, составлять единый процесс обучения, на основе которого происходит развитие человека [47]. Однако в образовательных организациях высшего инженерного образования при организации учебного процесса предпочтение отдается теоретической форме подготовки. Считается, что теоретическое знание обеспечивает профессиональное становление специалиста, а производственное обучение представляется ограниченным, поскольку не может быть самостоятельным источником получения профессионального опыта.

Значение производственного обучения как учебного предмета возрастает в связи с формированием системы умений и навыков квалифицированного труда на более высоком теоретическом уровне. В производственном обучении конкретизируются и реализуются знания, умения и навыки, полученные студентами при изучении других дисциплин, что определяет особое место и роль производственного обучения в общей структуре профессионального образования.

Производственное обучение позволяет формировать у студентов профессиональную самостоятельность, определенную целостную систему знаний, умений и навыков, поскольку создаются условия для применения полученных теоретических знаний на практике. Подобная целостная система знаний и умений будет положительно влиять на дальнейшее профессиональное обучение. В связи с этим важна разработка системы межпредметных связей между отдельными знаниями и умениями, приобретаемыми при освоении различных учебных дисциплин образовательной программы, и производственным обучением.

Вопросами межпредметных связей, связей практики и теории в профессиональном обучении занимались многие ученые (С. Я. Батышев, М. А. Жиделев, К. Н. Катханов, В. А. Скакун, Ю. А. Якуба). Межпредметные связи следует рассматривать в широком аспекте. По мнению А. Ш. Френкеля, они носят многогранный характер, сфера их действия охватывает все изучаемые предметы. Межпредметные связи являются своеобразным дидактическим условием, выполнение которого способствует повышению эффективности обучения. В то же время они выступают регулятором попредметного содержания обучения, применяемых форм, методов и средств [180].

Производственное обучение необходимо рассматривать с точки зрения оптимизации учебно-воспитательного процесса [7, 132]. С позиций этой концепции производственное обучение выполняет свои профессионально-педагогические функции через социальные задачи, содержание программы, формы и методы учебно-производственной деятельности, личность педагога.

Вопросы оптимизации процесса обучения достаточно широко рассмотрены в работах Ю. К. Бабанского [6]. Методологической основой оптимизации является диалектический системный подход к оценке возможных решений возникающих задач обучения, который обеспечивает выбор наилучшего варианта для соответствующих условий.

По мнению автора, оптимизация процесса обучения предполагает не только научную организацию труда педагогов, но и научную организацию учебной деятельности студентов. В качестве одного из важнейших аспектов оптимизации процесса обучения рассматривается выявление оптимальных сочетаний различных методов обучения [115].

Наряду с этим содержание производственного обучения должно строиться на основе профессиональной направленности каждого из взаимосвязанных элементов учебного материала. Как отмечает А. П. Беляева, профессиональная ориентация содержания является необходимым условием действенности учебного процесса, результаты которого проявляются в учебной, а затем и в трудовой деятельности обучающихся [119].

Для уточнения понятия «подготовка педагога профессионального обучения рабочей профессии» необходимо рассмотреть понятия «подготовка» и «готовность». Глагол «подготовить» имеет несколько значений: сделать что-нибудь предварительно для устройства, организации чего-нибудь; обучить, дать необходимые знания для чего-нибудь; предварительным сообщением расположить к восприятию чего-нибудь. Подготовка – запас знаний, полученный кем-нибудь [116]. По мнению Л. В. Львова, профессиональную подготовку будущих специалистов необходимо рассматривать только в единстве и во взаимосвязи с профессиональной готовностью. Профессиональная подготовка и готовность дополняют друг друга, характеризуют суть друг друга, иногда они тождественны, иногда входят в круг очень близких профессиональных явлений [89].

Подготовленность к определенному виду деятельности можно рассматривать как наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний, позволяющих в любое время успешно решать поставленные задачи и выполнять функциональные обязанности. В то же время подготовленность к деятельности еще не означает готовность в определенный момент совершить нужные действия, причем результативно. Многие зависят от внутренней собранности, способности в данный момент выполнить необходимый вид деятельности и добиться желаемого результата.

Понятие «готовность», согласно «Словарю русского языка», имеет два значения: согласие сделать что-нибудь; состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [116]. Поэтому готовность

можно рассматривать, с одной стороны, как установку на выполнение какого-либо действия, с другой – как результат.

Понятие «готовность» было введено в научный оборот в середине XX в. При рассмотрении готовности исследователи акцентируют внимание на разных ее аспектах и выделяют готовность психологическую (В. В. Сериков, А. И. Щербаков); функциональную, личностную и ситуативную (В. А. Сластенин); общую и специальную (Б. Г. Ананьев); профессиональную (Г. Н. Жуков, В. Ш. Масленникова); готовность личности к трудовой деятельности (Л. А. Кандыбович, К. К. Платонов).

Профессиональную готовность трактуют как наличие у человека необходимых для успешного выполнения действий знаний, умений и навыков; положительное отношение к профессии и профессионально обусловленные черты характера, способности; целостную систему ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности; профессиональную пригодность и профессиональную подготовленность к деятельности; готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала; решимость совершить какое-то действие [50, 63, 83, 88, 140, 141].

Г. П. Щедровицкий подчеркивает смысловое различие между понятиями «способность» и «готовность»: если под способностью понимается умение производить какие-либо действия или же индивидуальная предрасположенность к какому-либо виду деятельности, то готовности в большей степени присущ деятельностный аспект. Готовность предполагает также согласие, желание что-либо сделать, т. е. включает в себя мотивированность личности на выполнение работы [193].

Анализ рассмотрения различных аспектов готовности в психолого-педагогической литературе позволяет сделать следующие обобщения:

- готовность трактуется как психическое состояние личности;
- готовность рассматривается с позиций подготовленности, т. е. представляет собой устойчивую характеристику личности и деятельности, комплекс, включающий в себя мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и другие компоненты, адекватные требованиям содержания и условий деятельности.

Для педагога профессионального обучения важной составляющей компетентности является *готовность к профессионально-педагогической деятельности*, под которой понимается устойчивая характе-

ристика личности специалиста и психическое состояние, взаимодействующие между собой и превращающиеся в устойчивое качество личности педагога в процессе его профессиональной деятельности [158]; совокупность свойств и качеств личности педагога, адекватно отражающая структуру его педагогической деятельности, как решающее условие быстрой адаптации выпускника вуза к специфическим условиям педагогического труда, как предпосылка для дальнейшего профессионального совершенствования [153].

С учетом сказанного *подготовку по рабочей профессии педагогов профессионального обучения* мы рассматриваем как непрерывный процесс формирования составляющих профессиональных компетенций в области организационно-технологической деятельности, профессионально важных качеств, позволяющих самостоятельно выполнять трудовые операции и приемы конкретной рабочей профессии, овладевать современными отраслевыми технологиями, разрешать производственно-технические задачи, а также как процесс развития мотивации к профессиональной деятельности, способствующий повышению качества образовательного процесса.

Обучение рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе представляет собой целостный процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных компонентов: теоретического и производственного обучения, квалификационных практик по рабочей профессии, ориентированных на формирование компетенций в организационно-технологической сфере, обучения по рабочей профессии, производственного опыта педагога профессионального обучения.

Анализ литературы позволяет выявить положения, определяющие значимость проблемы подготовки педагогов профессионального обучения по рабочей профессии:

- тесная связь теории с практикой в обучении может не только повысить его теоретический уровень, но и привести к развитию технического мышления обучающихся;
- в учебном процессе тесно взаимосвязаны педагогические, психологические, технические, экономические и другие факторы;
- взаимосвязь теоретического и производственного обучения способствует формированию у студентов теоретико-практической системы знаний и умений по осваиваемой профессии.

Критерием усвоения теоретических основ квалификации является степень овладения системой знаний и приемов умственной дея-

тельности, способность творчески применять их на практике. Побуждение студента к учению и труду в сфере материального производства, к овладению рабочей профессией является сложной стороной учебного процесса, поскольку оно затрагивает его мотивы трудовой деятельности, под которыми понимается все то, что побуждает человека к сознательной деятельности, направленной на удовлетворение тех или иных потребностей [16].

В работах по проблемам психологии труда и производственного обучения особое внимание уделяется изучению закономерностей обучения и формирования трудовых навыков в структуре профессиональной деятельности с аналитических и функциональных позиций (А. В. Карпов, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков). Психологическая составляющая производственного обучения отражена в работах Э. Ф. Зеера, И. Н. Мошковой, М. Р. Щукина [59, 106, 194].

В. Д. Шадриков предлагает методологию на основе системного подхода, которая позволяет учесть сложность и многоплановость процесса производственного обучения. Рассматривая основные пути системного анализа профессиональной деятельности в целях производственного обучения, он выделяет уровни ее анализа: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. Только сочетание всех уровней полностью раскрывает сущность профессиональной деятельности и дает о ней системное представление. Подобный анализ деятельности показывает основные пути совершенствования производственного обучения: за счет структурных факторов и за счет причинных факторов, определяющих эффективность профессиональной подготовки на каждом из выделенных уровней описания деятельности [189].

В ходе подготовки по рабочей профессии с точки зрения психологии важно учитывать личностные качества обучающегося: эмоционально-ценностные (познавательная позиция, усвоенные нормы поведения, доминантные потребности, стимулы); деятельностно-волевые (усвоенные способы вхождения в производственные ситуации и выхода из них, опыт преодоления препятствий, волевых усилий, способы контроля и коррекции результатов, усвоенные процедуры творчества); образно-знаниевые (развитие воображения, способности к обобщению образов, опыт рефлексии, развитие мыследействия и мыслекоммуникации) [80].

С самого начала профессионального обучения необходимо формировать творческий потенциал личности. Развитие творческих моментов труда обуславливает обратную связь между наукой, техникой и производством, формирует потребность в знаниях, умениях и навыках, которые превращаются в необходимое условие профессиональной деятельности. В этой ситуации возможно усиление взаимосвязи между производственным обучением и дисциплинами профессионального цикла.

Научно-методологические подходы к подготовке педагога профессионального обучения в процессе освоения рабочей профессии опираются на положения теорий целостного педагогического процесса, педагогических систем, воспитания и развития в процессе обучения, проектирования образовательных систем, профессионального и личностного развития, самоопределения, интеграции и дифференциации обучения, а также на принципы профессионального обучения.

Анализ теории и практики профессионального и профессионально-педагогического образования показывает, что накоплен большой опыт разработки педагогических и производственных систем, содержания образования, методики профессионального и производственного обучения, формирования значимых качеств личности. Однако недостаточно разработаны научно-методологические подходы к организации подготовки педагога профессионального обучения по рабочей профессии. Не определены подходы к изучению проблемы формирования мотивации к обучению и составляющих профессиональных компетенций в организационно-технологической деятельности. Не в полной мере исследованы вопросы влияния обучения рабочей профессии на профессиональную подготовку, на процессы социализации, на формирование опыта профессиональной деятельности, мотивации к профессиональной деятельности, на профессиональное становление студентов профессионально-педагогического вуза. Это может быть обусловлено тем, что преимущественно вопросами подготовки по рабочей профессии занималась система профессионально-технического образования как основная форма подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Проведенный анализ позволяет выделить объективные причины, препятствующие качественной подготовке студентов по рабочей профессии:

- ориентированность вузовского обучения на инженерную и педагогическую подготовку. Производственному обучению уделяется меньше внимания, поскольку оно воспринимается как менее важное, дополнительное обучение;

- отсутствие принципа системности в производственном обучении. Производственное обучение охватывает отдельные виды работ, не обеспечивающие систему профессионально-производственной подготовки. В результате студенты получают лишь фрагментарные представления о производственном процессе;

- построение производственного обучения в профессионально-педагогическом вузе на основе принципов и методик, применяемых в образовательных организациях, ведущих подготовку по программам профессионального образования. Не учитывается тот факт, что цели производственного обучения по программам среднего и высшего профессионального образования различны. В первом случае это подготовка рабочего для производства, а во втором – подготовка педагога профессионального обучения, который, владея производственно-технологическими знаниями и умениями, смог бы обучать других. В процессе производственного обучения в вузе должны создаваться оптимальные условия для интеграции его содержания с отраслевыми дисциплинами и методикой профессионального обучения;

- отсутствие гарантии достижения всеми студентами одинаково высокого уровня квалификации по рабочей профессии. Это обусловлено различным уровнем начальной подготовки по рабочей профессии или ее отсутствием. Рабочие программы производственного обучения не индивидуализированы, не учитываются различия в исходном уровне подготовки и индивидуальные особенности студентов;

- определенная изолированность производственного обучения от других циклов дисциплин;

- отсутствие научно обоснованного учебно-методического обеспечения подготовки по рабочей профессии в условиях производственного обучения.

Указанные проблемы могут быть решены в трех аспектах:

- 1) *концептуальном*. С учетом видов профессионально-педагогической деятельности необходимо скорректировать требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки педагога профессионального обучения на основе деятельностного, личностно ориентированного, контекстного и компетентностного подходов;

- 2) *технологическом*. Достижения в различных областях знания требуют применения новых технологий обучения, так как традиционные формы познавательной деятельности уже не могут в полной мере

обеспечить эффективность и качество обучения. Образование должно стать динамичной системой, способной не только эффективно влиять на уровень знаний, но и воспитывать профессионально значимые качества личности. Эффективность подобных преобразований напрямую зависит от способности обучаемых к самоактуализации и саморазвитию. Преподаватель при таком подходе выполняет функции тьютора, который сопровождает обучение в существующем образовательном пространстве;

3) *методологическом*. Проектирование образовательных программ должно осуществляться на основе интегрированной целостности учебно-производственного процесса с учетом профессионально-педагогической направленности его содержания, максимально насыщенного учебно-производственными ситуациями, стимулирующими познавательную и творческую деятельность обучающихся. Важным условием разработки образовательных программ является переход на унифицированную политехническую основу подготовки, когда устанавливается взаимосвязь между требованиями к содержанию подготовки рабочего высокой квалификации и педагога профессионального обучения [40].

Выявленные проблемы отражают квалификационные показатели, поэтому теоретические знания должны быть закреплены путем формирования практических умений и навыков. Организация профессионально-педагогической подготовки нуждается в специально созданной деятельностной среде, не возникающей стихийно, а определяющейся видами и направленностью будущей деятельности. Все это позволит сформировать у педагога профессионального обучения определенный уровень готовности к осуществлению организационно-технологической деятельности при подготовке квалифицированных рабочих. Под формированием готовности к подготовке рабочих понимается процесс освоения личностью знаний, умений, навыков и опыта деятельности, развитие социально и профессионально важных качеств и способностей, социально-профессиональной мотивации и убеждений [27].

Конечной целью подготовки педагога профессионального обучения является формирование готовности как профессионально важного качества личности, которое выступает обязательным условием успешного выполнения профессиональной деятельности. Такой под-

ход к пониманию готовности педагога профессионального обучения наиболее полно раскрывает специфику организации педагогического взаимодействия со студентами, его этапность и процессуальность. Качество подготовки педагога профессионального обучения по рабочей профессии является гарантией его дальнейшего успешного профессионального обучения, выполнения им своей профессиональной деятельности и, как следствие, повышения эффективности работы образовательных организаций, осуществляющих подготовку по программам среднего и дополнительного профессионального образования.

Подготовка педагогов профессионального обучения по рабочей профессии ведется в условиях целостного учебно-профессионального процесса, обеспечивающего взаимосвязь теоретического и практического обучения. В результате подобной подготовки необходимо сформировать разносторонне развитую личность, обладающую профессионально важными качествами и компетенциями в производственно-технологической сфере.

1.3. Мотивация к профессиональной деятельности студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода

Участие России в Болонском процессе предопределило возникновение новой парадигмы развития отечественной системы образования. Вводятся в действие стандарты высшего профессионального образования третьего поколения, где принципиально изменены методологическая основа, структура и содержание основной образовательной программы, в основу которой положен компетентностный подход.

Компетентностный подход служит способом достижения нового качества образования и ориентирован на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса. Он определяет направления изменения образовательного процесса и расставляет его приоритеты. Реализация обучения в условиях этого подхода сопровождается созданием ситуаций и выполнением действий, которые могут привести к формированию требуемых компетенций и моделей поведения.

Под *компетентностным подходом* понимают:

- метод, технологию моделирования результатов образования и их представление как норм качества образования; ориентацию на цели

образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности путем создания условий для овладения системой компетенций [60, 89, 147];

- направленность образования на развитие личности в результате формирования у нее компетентности и компетенций посредством решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе [62, 107];

- освоение обучающимися умений, позволяющих в будущем эффективно действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях [66];

- направленность на построение «пирамиды» профессионального образования, основание которой образуют конкретизированные умения и навыки [184].

Опираясь на положения компетентностного подхода, А. Ю. Петров под компетентностно-ориентированным образованием понимает образование, направленное на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах самого человека, общества и государства [125].

К принципам компетентностного подхода относят *диагностичность* (осуществляется ориентация на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении); *комплексность и междисциплинарность* (учитываются образовательные и внешние влияния); *многофункциональность* (компетентность не может быть охарактеризована одним умением, она представляет собой способность к решению совокупности задач); *синергизм* (по совокупному эффекту профессиональная компетентность превосходит сумму компетентностей в отдельно взятых областях деятельности); *разноуровневую и разноскоростную компетентность* (компетентность рассматривается как процесс с учетом дифференциации личности и окружающей среды) [4, 8, 105].

Исследования российских и зарубежных ученых подтверждают существенное влияние компетентностного подхода на систему оценки и контроля результатов обучения. При построении новых учебных планов этот подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание обучения, преподавание, организацию учебного процесса,

управление им, формы контроля, способы оценивания образовательных результатов, учебно-методическое обеспечение, которые привнесут широкое использование электронного обучения, контроля, консультирования [66, 165, 167].

Анализ опубликованных научных материалов по проблеме модернизации профессионального образования на основе компетентного подхода показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

Под компетентностью понимают совокупность знаний, умений, индивидуально-психологических качеств, практического опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности [56], проявляющуюся в способности к решению практических проблем [125], а также совокупность профессиональных, личностных качеств человека, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций [14].

В ряде работ компетентность рассматривается как обладание человеком интегративным качеством личности и соответствующей компетенцией, включающей в себя характеристику человека на основании оценки результативности его действий, направленных на разрешение значимых для общества задач, что выражается в готовности к определенным продуктивным видам деятельности [24, 66, 167, 171, 183].

Некоторые авторы включают в понятие компетентности помимо общей совокупности знаний еще и представление о возможных последствиях предпринятых действий, выбор которых основывается на умениях и опыте практического применения знаний [14]. Другие исследователи отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют компетентность, так как она предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом [109, 169, 187].

При всем многообразии трактовок понятия «компетентность» существуют положения, не оспариваемые никем из исследователей:

1) компетентность проявляется в деятельности, вне которой о наличии или отсутствии компетентности можно судить только по косвенным признакам [147, 148];

2) компетентность понимается как общая способность и готовность личности к профессиональной деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению [192];

3) компетенции – это цели, компетентности – результаты, а мера их достижения и есть показатель компетентности.

На основе вышеизложенного под *компетентностью* будем понимать совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, обеспечивающих результативное выполнение определенного вида деятельности. Чаще всего исследователи в состав компетентности включают знания, умения, опыт, ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевую регуляцию, готовность и компетенции [61, 64, 182].

Под *профессиональной компетентностью* понимается интегративное качество личности специалиста, включающее в себя систему знаний, умений, навыков, опыта, обобщенных способов решения типовых задач, а способность мобилизовывать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [53, 57, 89, 138, 196]. Авторы, исследующие проблемы профессионального образования, подчеркивают разные стороны профессиональной компетентности, выдвигая на первый план либо знания, опыт, либо качества личности, либо аспект профессионализма.

В работах А. К. Марковой профессиональная компетентность выступает предметом всестороннего рассмотрения в контексте психологии труда. Автор связывает понятие компетентности со свойствами личности и дает определение компетентности на основе индивидуальной характеристики степени соответствия требованиям профессии как психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, и как обладания человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [93].

Ряд авторов, рассматривая проблемы профессионально-педагогического образования, вводят понятие *«профессионально-педагогическая компетентность»*, которое трактуется следующим образом:

- совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления нормативно одобренных способов педагогической деятельности, обобщенных и закреплённых инструкциями, рассчитанных на абстрактного субъекта и усредненные условия [181, 187];

- интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний, в спо-

способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения [10, 174];

- результат профессионально-педагогического образования, заключающийся в достижении высокого уровня профессионального самосознания, целостном видении профессионально-педагогической деятельности, наличии системы потребностей – способностей к самоопределению и творческой самореализации в жизненных и профессионально-педагогических ситуациях [45].

Выделяют следующие виды профессионально-педагогической компетентности: эгологическая – знание о себе; педагогическая – знание пределов возможностей и вмешательства педагогики, психолого-педагогических основ воспитания и образования, владение навыками практической диагностики; преподавательская – глубокое знание предмета и умение его преподавать [181].

Профессионально-педагогическая компетентность, с точки зрения Н. В. Кузьминой, включает в себя пять элементов (или видов) компетентности: специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в сфере способов формирования знаний, умений у учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическую компетентность в сфере мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [83].

Анализ психолого-педагогических работ исследователей, рассматривающих понятие «компетенция», позволяет выделить два подхода к его трактовке. Первый подход объединяет ученых В. И. Байденко, Н. М. Борытко, Г. В. Горланова, Д. А. Мещерякова, А. А. Муравьеву, О. Н. Олейникову, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова. Они отождествляют компетенцию со способностью человека действовать в соответствии с некоторыми заданными правилами и понимают под ней:

- динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимую для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [9];

- заданное требование к образовательной подготовке специалиста, характеристику его профессиональной роли, рабочего места, должности, соответствующую реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем [24, 117, 183];

- способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру, подходящую для решения проблемы, и применить знания, умения, опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях [118, 192].

Второй подход представлен точкой зрения о компетенции как характеристике личности, позволяющей ей добиваться результатов в работе. А. И. Субетто рассматривает компетенцию как группу свойств человека, определяющих его способность выполнять действия или решать комплекс задач определенного вида деятельности [167]. В. В. Нестеров трактует компетенцию как совокупность социальных функций, которые выполняет человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива [107]. А. С. Белкин определяет компетенцию как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [14].

Таким образом, первый подход можно условно назвать функциональным, так как он основан на описании задач и ожидаемых результатов, а второй – личностным. Если личностный подход позволяет описать, как выполнять работу хорошо и с помощью каких своих ресурсов, то функциональный дает возможность определить, что работник должен делать, на каком уровне и с каким качеством. При функциональном подходе не учитывается, за счет чего будет достигнут результат – благодаря опыту или знаниям, способностям или повышенной мотивации работника; главное, что работа будет выполнена на должном уровне.

Из определений следует, что понятие «компетенция» является более узким, чем понятие «компетентность». В целом компетенция обусловлена знаниями, умениями и навыками в области какой-либо профессии. Понятие «компетентность» используется для описания конечного результата обучения, а понятие «компетенция» приобретает значение «знаю, как». Компетентность рассматривается как синоним качества подготовки [65, 167].

В зарубежных работах профессиональные компетенции характеризуются как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями деятельности, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности [212, 219, 221, 227]. Нам представляется удачным определение Т. Hoffmann, который под компетенцией понимает видимые и фиксируемые результаты деятельности; некоторые стандарты выполнения конкретных видов работ; личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности [211]. В работе R. W. While категория компетенции содержательно наполняется личностными составляющими, включая мотивацию [225].

А. С. Белкин подчеркивает, что обладание компетенциями не гарантирует их успешную реализацию. Между компетентностью и компетенциями существует прямая и обратная зависимость, в связи с чем он выделяет следующие положения:

1) компетенции предоставляются человеку в зависимости от его социального или профессионального статуса, уровня образованности, стажа работы;

2) профессионально-педагогическая компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций, например без права на учительскую или управленческую деятельность;

3) успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью педагога, но и достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности;

4) в профессионально-педагогической компетентности обнаруживается тенденция к функциональной диффузии, т. е. при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции;

5) не все компетенции можно рассматривать рядоположенно с точки зрения их значимости для становления компетентности [14].

В педагогической литературе *профессионально-педагогическая компетенция* трактуется как интегральное целое, синтезирующее в себе профессионально значимые знания, умения и навыки; профессионально значимые качества; морально-нравственные качества; ответственное отношение к труду, социальному окружению и большую свободу владения ситуацией [181].

Основываясь на позициях С. Я. Батышева, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, О. Н. Олейниковой относительно структуры и содержания понятия компетенции, отметим, что она включает в себя ряд компонентов (рис. 3).

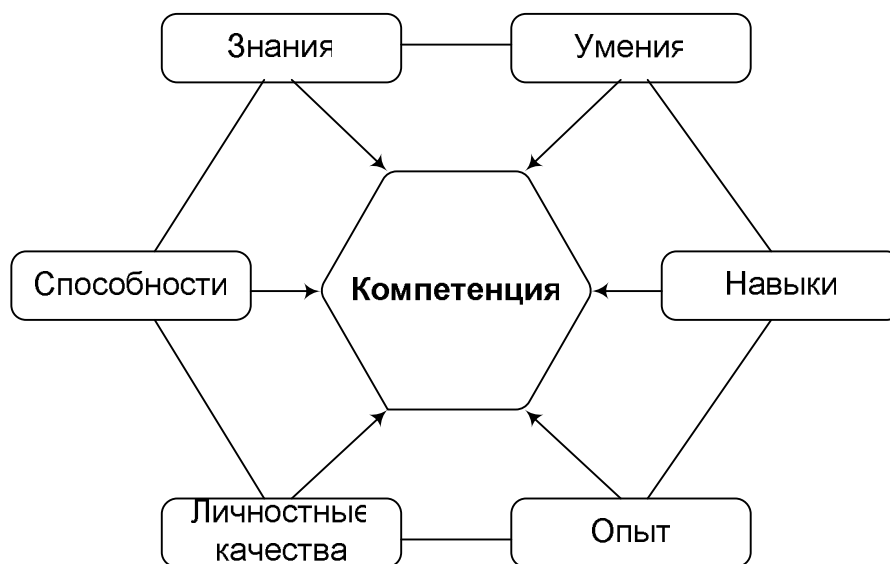


Рис. 3. Структурная схема компетенции

В рамках проекта «Tuning» компетенции, формируемые высшим образованием, разбиты на два макрокласса:

- *предметно-специализированные компетенции* – ключевые компетенции, которые тесно связаны со специфическим знанием области обучения и обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных образовательных программ. Они отражают специфику профессиональной части образовательных программ;

- *универсальные компетенции* – компетенции, которые не связаны непосредственно с решением профессиональных задач, но опосредованно связаны с успешностью профессиональной деятельности [22, 224].

В зарубежных публикациях в качестве синонимов понятия «универсальные компетенции» используются термины «key skills» (ключевые навыки), «key competences» (ключевые компетенции) [211], «core skills» (основные навыки) [209], «base skills» (базовые навыки) [222], «meta-competences» (метакомпетенции) [213].

На основании анализа различных подходов к определению и структуре профессиональной компетентности под *профессиональной компетентностью педагога профессионального обучения* будем понимать, с одной стороны, интегральный критерий качества профес-

сионального обучения и профессиональной деятельности, а с другой – интегративное личностное качество, проявляющееся в развитых ключевых, профессиональных и специальных компетенциях, определяющих готовность и способность педагога профессионального обучения к эффективному выполнению профессиональных задач в области профессионального образования.

Освоение компетенций происходит при изучении как отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Укрупненные компетенции можно декомпозировать на более мелкие составляющие. При этом образуется кластер компетенций, т. е. набор тесно связанных между собой компетенций, рассматривающихся как самостоятельные единицы, обладающие определенными свойствами [167]. Следовательно, компетенции, необходимые для освоения рабочей профессии, могут быть описаны «деревом», графом или кластером компетенций.

И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова предлагают описание каждой компетентности в виде дескрипторов (терминов описания) для всех компонентов, составляющих ее структуру. Особенность дескрипторов заключается в их изменении в направлении углубления, большей устойчивости и систематичности проявления компонентов компетентности, что позволяет проследить для каждого компонента возрастание уровня сформированности [64].

Выделяют различные уровни освоения компетентности: минимальный, продвинутой, высокий. Для каждого уровня предусматривается своя цель, свой результат, ступень, на которой он должен быть достигнут, и зачетные баллы, которые этот уровень дает [165].

Профессиональную компетентность специалиста можно оценивать экспертными методами по следующим компонентам: знания, умения и навыки, этика и ответственность, опыт, профессиональное поведение и действия при решении конкретных проблем, ментальность.

Проведенный анализ рассмотренных понятий дал возможность сделать следующие обобщения:

1. Компетентностный подход позволяет установить приоритетные цели образования, такие как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности, путем создания условий для овладения системой компетенций, обеспечиваю-

щей способность и готовность выпускника к устойчивой жизнедеятельности и его профессиональную успешность в современном социально-экономическом пространстве.

2. Многообразие мнений о сущности и соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет сформулировать следующие положения:

- понятие «компетентность» является родовым по отношению к понятию «компетенция» и включает его в свой объем;

- единого и общепринятого понимания сущности этих терминов не существует. Компетенции рассматривают как интегральное личностное качество и как описание составляющих различных аспектов деятельности. Различие в трактовках понятий обусловлено особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, разнообразием теоретических подходов исследователей;

- сущностью компетентности является способность (обусловленная знаниями, умениями, навыками) и готовность эффективно выполнять деятельность;

- содержанием компетентности выступают совокупности проявленных в деятельности компетенций и профессионально важные качества;

- компетентность является системой, структуру которой составляют когнитивный, операционально-деятельностный и профессионально-личностный (мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, поведенческий) компоненты;

- компетенции обеспечивают знания, умения и навыки специалиста и позволяют ему быть компетентным и конкурентоспособным;

- компетентность сложно определить и оценить;

- компетенции человек получает в процессе образования, накопления жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается им в результате профессионального и личностного самосовершенствования.

3. Специально организованная образовательно-профессиональная деятельность (как совокупность учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности) обуславливает формирование профессиональной компетентности и компетенций (учебных, учебно-профессиональных, учебно-производственных, профессиональных).

4. Компетенции имеют уровни сформированности. Выделяют ключевые (универсальные), базовые (общепрофессиональные), специальные (профильно-специализированные) компетенции.

5. Понятия «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», «профессиональная квалификация» пересекаются и соотносятся между собой определенным образом. Профессиональная компетенция – интегративная характеристика специалиста вне зависимости от его профессиональных и личностных качеств. Профессиональная компетентность – проявленные в деятельности компетенции и профессионально-личностные качества человека. Профессиональная квалификация присваивается человеку, проявившему определенный уровень профессиональной компетентности.

Процесс формирования компетентности специалиста довольно сложен и многогранен, что связано с освоением различных по характеру и проявлениям компетенций. Основу компетентности специалиста закладывают общекультурные и профессиональные компетенции, которые определяют его профессионализм. Применение компетентного подхода к образованию позволяет повысить профессионализм специалистов с учетом требований рынка труда и возможностей системы высшего образования.

Профессиональная компетентность не является естественным новообразованием и требует проектирования специальной системы подготовки, осуществляющей функции обучения, развития и воспитания.

Структура профессионально-педагогической компетентности может быть представлена как совокупность педагогической, дидактико-технологической, рефлексивной, социально-коммуникативной и производственно-технологической компетенций.

Компетенции педагога профессионального обучения в производственно-технологической сфере являются одними из ведущих в структуре профессионально-педагогической компетентности. Они обеспечивают эффективность его организационно-технологической деятельности и обучение по рабочей профессии в учебно-производственных мастерских и на предприятиях. Поэтому профессионально-педагогическое образование необходимо нацелить на их формирование. Эти компетенции могут рассматриваться одновременно как ключевые, базовые и профессиональные, так как компетенция является не только многокомпонентной, но и иерархической структурой.

Под компетенциями педагога профессионального обучения в производственно-технологической сфере будем понимать совокупность интегральных характеристик, профессиональных и личностных качеств специалиста, включающих в себя знания, умения, навыки, способности и опыт, обеспечивающих результативное выполнение организационно-технологической деятельности и организацию учебно-производственного процесса подготовки рабочих кадров.

Основой компетентности специалиста в производственно-технологической сфере можно считать его профессиональный опыт, так как именно он обеспечивает способность ставить и решать принципиально новые задачи профессиональной деятельности, которых еще нет в программах профессионального обучения специалистов. Опыт представляет собой интеграцию в единое целое усвоенных человеком действий, способов и приемов решения задач [53, 57, 60, 64, 117, 196].

Проблемы формирования профессионального опыта исследуются учеными с разных позиций, причем чаще всего устанавливается связь между опытом человека и другими явлениями. В работах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой [56, 70, 83, 93] отмечается связь жизненного опыта с профессиональным, однако до сих пор она не стала предметом серьезного исследования. Это может быть обусловлено, по мнению Ф. С. Исмагиловой, во-первых, традиционным определением профессионального опыта с использованием понятий знаний, умений, навыков, рассмотрением опыта как сложной суммы данных качеств; во-вторых, отсутствием методологического инструментария для исследования этого сложного феномена [67]. Категория «опыт» широко применяется в педагогике, где в общем случае она понимается как объем и качество знаний, умений, навыков и привычек [67, 130].

А. А. Вербицкий отмечает, что эмпирический инновационный опыт накапливается каждым преподавателем, кафедрой, учебным заведением и так или иначе распространяется. Этот процесс растягивается на долгие годы, однако он значительно опережает разработку психолого-педагогической теории, которая научно объясняет данный феномен. Инновационный опыт оказывается в оппозиции традиционной теории и рассматривается как «незаконный», противоречащий установленным наукой закономерностям, принципам и требованиям. Инновационный (передовой) педагогический опыт и развитая педаго-

гическая теория являются двумя источниками, которые обеспечивают развитие всей образовательной системы, становление новой образовательной парадигмы взамен прежней, перестающей удовлетворять потребности личности, общества и государства [29].

Можно выделить несколько подходов к описанию содержания опыта человека. К. К. Платонов описывает опыт как совокупность имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков [130]. По мнению Л. И. Анцыферовой, опыт может быть описан как совокупность специальных техник, которые актуализируются в различных профессиональных ситуациях. Ю. К. Стрелков указывает, что опыт строится из операциональных структур, которые формируются человеком под влиянием алгоритма выполняемой им деятельности. Эти операциональные структуры можно объединить в группы и описывать через временные, двигательные и пространственные характеристики. Важную роль в возникновении и закреплении смысловых структур играют профессиональные стремления. Во временных структурах опыта закрепляются ритмы деятельности, которые также обеспечивают выполнение трудовых задач [166].

Ф. С. Исмагилова в опыте человека выделяет три части: первая часть стала свойствами его личности, ее неотъемлемой составляющей; вторая часть формируется в определенные личностные свойства; третья часть обладает высоким уровнем изменчивости и в силу своей нестабильности, скорее всего, уйдет из опыта [67].

Выделяют следующие характеристики опыта:

- *индивидуализированность*, определяющая успешность формирования опыта профессиональной деятельности, которая обуславливается индивидуальными психологическими особенностями личности. Не существует какой-либо единственно правильной структуры опыта, способов его организации, набора ситуаций, которые необходимо знать;

- *способность к саморазвитию*, определяемая как продуктивность опыта. Обогащение и совершенствование профессионального опыта отчасти может быть охарактеризовано как его «механическое» увеличение путем включения в него новой информации и новых ситуаций. Включение в опыт нового элемента ведет к изменениям других элементов, к изменению структуры опыта в целом. Развитие опыта подразумевает его расширение и переструктурирование, стимулирующие саморазвитие опыта и самообучение человека;

- *избирательность (селективность), организованность, богатство, объем и эмоциональность*, одновременно являющиеся механизмами, способствующими постоянному обогащению опыта, расширению его информационной емкости [5, 146].

Субъективный опыт личности включает в себя жизненный, образовательный и профессиональный опыт [54]. Все эти виды опыта могут выполнять образовательную функцию, однако в качестве важнейшей составляющей выступает профессиональный опыт. Анализ различных точек зрения на профессиональный опыт позволяет выделить несколько подходов, раскрывающих его суть:

- *психологический*, направленный на изучение феноменологии, особенностей, структуры и психологической оценки опыта специалиста;
- *акмеологический*, рассматривающий профессиональный опыт при достижении профессионализма, вершин мастерства в процессе решения практических задач;
- *методологический*, дающий возможность представить опыт как системный динамический процесс [41].

В нашем исследовании профессиональный опыт рассматривается с позиций его формирования у педагога профессионального обучения в процессе освоения образовательной программы в вузе. Под *профессиональным опытом педагога профессионального обучения* будем понимать особое образование, состоящее из совокупного опыта (жизненного, педагогического и производственного), полученное будущим специалистом в результате активной учебно-профессиональной деятельности и хранящееся в памяти, которое позволит целостно воспринимать профессионально-педагогическую деятельность, гармонично и системно в ней функционировать [36].

Рассмотрим профессиональный опыт в структуре профессиональной компетентности. Термином «компетентность» определяют степень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности. Квалификацией называют динамическую способность работника включаться в процесс производства и выполнять предусмотренные технологией трудовые операции. Квалификация работника оценивается по степени его соответствия требованиям конкретного рабочего места. Квалификация определяется тем, что умеет и знает выпускник, а компетентность рассматривается как эффект интеграции знаний, навыков и умений в профессиональном опыте. При таком

подходе специалист обладает профессиональной готовностью, профессиональным опытом и подтвержденным уровнем квалификации.

Обращаясь к понятию профессионального опыта, можно обнаружить, что он перекрывает квалификацию успешно действующего в своей сфере работника. Компетентность выступает как производная профессионального опыта, как возможное следствие его накопления в течение профессиональной жизни и деятельности. В результате компетентность специалиста обусловлена особенностями, разнообразием, интегрированностью профессионального опыта [67].

В процессе профессионального отбора на предприятии понятия «профессионализм» и «профессиональный опыт» рассматривают как родственные. В некоторых случаях профессиональный опыт отождествляют с профессиональным мастерством, которое идентифицируется с багажом, накопленным человеком в профессиональной деятельности и позволяющим успешно выполнять сложные профессиональные задачи [166]. Однако большой опыт работы на определенном рабочем месте не может выступать показателем профессионализма человека.

Развитие профессионализма происходит, с одной стороны, через выполнение все большего количества функций, когда в одной профессии совмещается целый комплекс специальных знаний и трудовых умений, с другой стороны – путем увеличения числа видов деятельности. Самое важное в этом процессе заключается не в объеме усваиваемой информации, а в умении творчески пользоваться ею, находить ее, усваивать и применять для практической деятельности [196].

А. К. Марковой выделены следующие этапы формирования профессионализма: самоопределение, подготовка, готовность к профессиональной деятельности, становление профессиональной деятельности, компетентность, мастерство [94]. Развитие профессионализма невозможно без формирования профессионального опыта, который пронизывает все этапы и благодаря своим характеристикам может расширяться и обогащаться, в том числе и в процессе обучения в вузе [25, 146, 166, 203].

Согласно концепции профессионального становления личности будущий специалист, выбирая и осваивая профессию, постоянно профессионально совершенствуется, что способствует формированию опыта и компетентности, развитию профессионально значимых качеств. Важным становится формирование у студентов профессиональной позиции,

позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности, которое происходит в процессе профессионального становления личности, развития ее профессионального мастерства. Только при таком подходе к организации учебной деятельности выпускник профессионально-педагогического вуза может достичь требуемого уровня профессионализма, который включает в себя квалификацию и компетентность.

Содержание профессиональной подготовки специалиста в вузе можно представить в виде логической взаимосвязи пяти компонентов (рис. 4).



Рис. 4. Содержание профессиональной подготовки

Ф. Г. Ялалов убежден, что для приобретения опыта практической деятельности необходимо практико-ориентированное образование, построенное на основе деятельностно-компетентного подхода. Практико-ориентированное образование направлено на приобретение помимо знаний, умений и навыков опыта практической деятельности. Деятельностный подход ориентирован на организацию процесса обучения, технологии практико-ориентированного образования (весь процесс обучения приобретает деятельностный характер), а контекстно-компетентный подход – на достижение определенных результатов, формирование значимых компетенций [203].

Принимая позицию Ф. Г. Ялалова, считаем, что овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, так

как компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения требуемого уровня профессиональной компетентности.

Рассматривая опыт профессиональной деятельности с позиций деятельностного, компетентностного и контекстного подходов, можно отметить, что он является внутренним условием движения личности к цели, выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Данный опыт включает в себя кроме опыта учебно-познавательной деятельности опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. В этом случае опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы [84] и дополняет традиционную триаду учения «знания – умения – навыки» (рис. 5).

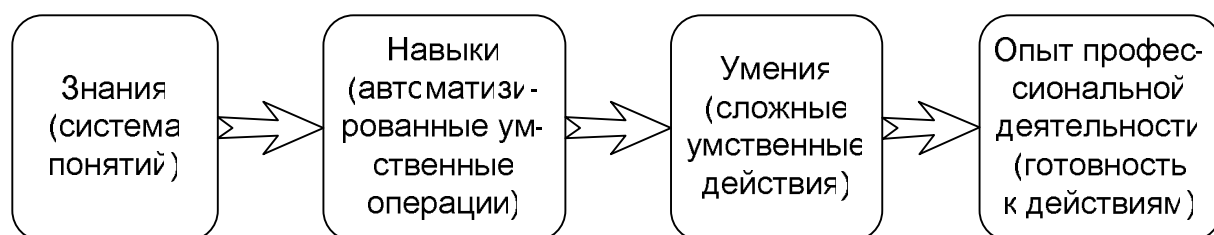


Рис. 5. Тетрада профессионального обучения

Ф. Г. Ялалов определяет последовательность формирования опыта профессиональной деятельности. Первоначально студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, где моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей с использованием активных форм обучения. В ходе учебно-профессиональной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики [203].

А. Н. Саврасова выделяет этапы формирования опыта профессиональной деятельности в период профессиональной подготовки в вузе, связывая их с обогащением структур профессионального опыта путем включения студентов в решение разных по содержанию и уровню профессиональных задач в условиях педагогической практики: этап обогащения субъектного опыта будущих специалистов, этап становления основных структур опыта профессиональной деятельности, этап преобразования структур опыта профессиональной деятельности будущих специалистов [146].

Для будущего педагога профессионального обучения этап освоения профессии в образовательной организации является важнейшей составной частью общего процесса профессионализации личности и имеет свои особенности. Главной особенностью можно считать организацию учебного процесса, при которой профессиональный опыт должен формироваться как компонент профессиональной компетентности в ходе учебно-производственной подготовки. Решение этой проблемы обуславливает необходимость пересмотра составляющих процесса обучения: принципов, методов, форм, средств обучения, а также содержания образования. Особое внимание следует уделять формированию профессиональных действий, соответствующих конкретным ситуациям, которые концентрируются в профессиональном опыте.

В связи с дуализмом подготовки педагога профессионального обучения его профессиональный опыт как система носит интегративный характер и формируется в виде двух подсистем, включающих в себя педагогический и производственный опыт. Важно, чтобы профессиональный опыт как характеристика личности педагога приобретался комплексно и научно обоснованно в процессе освоения специальных образовательных программ, а не стихийно под влиянием собственных представлений и убеждений обучающегося [36].

Педагогический опыт рассматривается как ориентации, знания, умения, навыки педагога, накопленные в результате практики [123]; творческое, активное освоение и реализация им в практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей учащихся и собственной личности [73]; реальный опыт, который характеризуется определенным содержанием, качеством, затратой энергии, степенью новизны; правильное применение преподавателем из-

вестных в практике методических рекомендаций, творчески им переработанных [196]; совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; основа профессионального мастерства педагога [124].

Педагогический опыт формируется у студентов профессионально-педагогического вуза при изучении психолого-педагогических дисциплин и закрепляется во время прохождения педагогических практик. В результате студент, еще обучаясь в вузе, на различных этапах освоения основной образовательной программы приобретает проверенные практической деятельностью педагогические знания и умения, позволяющие ему после выпуска успешно ориентироваться в процессе профессионального обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Иначе дело обстоит с формированием производственного опыта. Здесь упор делается на освоение теоретических знаний и умений, что не позволяет на должном уровне сформировать совокупность компетенций в производственно-технологической сфере, чтобы обеспечить наполнение профессионального опыта в целом. В структуре содержания образования педагога профессионального обучения важно соединить производственный и учебно-воспитательный процессы, что создаст условия для формирования компетенций, необходимых для освоения рабочей профессии. С этой целью следует по-новому рассмотреть возможности производственного обучения, которое в настоящее время не обеспечивает интеграционную целостность учебно-производственного процесса. При этом ни один из компонентов содержания профессионально-педагогического образования – производственный или педагогический – не может быть преобладающим, они должны рассматриваться только сбалансированно, включая их общие и специфические составляющие [81]. Только в том случае, когда производственное обучение входит в структуру учебного плана подготовки как целостная дидактическая единица, возможно на должном научно-методическом уровне организовать и спроектировать всю траекторию познавательной деятельности обучаемых.

В связи с этим производственный опыт может быть приобретен и накоплен в результате специального обучения и профессиональной деятельности. В этом смысле его можно считать основой профессиональной компетентности специалиста, и он является результирующим

фактором эффективного вхождения в профессиональную деятельность. Внешним проявлением производственного опыта работника может выступать совокупность способов, приемов и правил решения возникающих перед ним производственных задач и ситуаций, которые являются новыми для современного производства и пока отсутствуют в программах профессионального обучения.

Под *производственным опытом педагога профессионального обучения* будем понимать совокупность специальных непосредственных и опосредованных знаний, умений и навыков, которые актуализируются по мере необходимости в различных ситуациях производственно-технологического характера.

Существенное значение имеет вовлечение студентов в самом начале обучения в производительный труд, который наряду с квалификационными практиками в большой степени оказывает влияние на достижение достаточного уровня развития профессионального опыта. Происходящие в этом случае качественные изменения профессиональных умений и навыков студентов могут рассматриваться как критерий формирования профессионального опыта.

Овладение рабочей профессией входит во всю систему подготовки, не только позволяет получить рабочую квалификацию, но и формирует определенные профессиональные способности и опыт деятельности специалиста, которые на протяжении всего периода обучения помогают ему более глубоко понимать дисциплины профессионального цикла. В процессе подобной подготовки студент должен овладеть организационно-технологической деятельностью, методикой обучения рабочей профессии и в результате приобрести производственный опыт выполнения несложного ремонта, наладки и настройки технических средств, учебно-демонстрационного оборудования, демонстрации рабочих приемов и операций в процессе теоретического обучения, разработки технической и технологической документации, выполнения производственных работ [36].

По сути, это выполнение типичных задач, опыт решения которых можно отнести к производственному опыту. Типичный производственный опыт представляет собой знание инструкций, умение их исполнять, умение управлять процессом, не нарушая инструкций [166]. В этом случае производственный опыт можно рассматривать как хорошо сформированные производственные навыки.

Формирование опыта выполнения производственной деятельности в условиях производственного обучения можно организовать различными способами: включением студентов в производительный труд; применением инновационных образовательных технологий при рациональном их сочетании с традиционными формами обучения, эффективно формирующими основы производственного опыта; непосредственным контактом студентов с представителями производства, выполняющими свою профессиональную деятельность на высоком уровне; включением студентов в поисково-творческую деятельность.

Изолированные факты, явления и процессы, которые студент не осмыслил и не включил в какую-нибудь логическую систему, легко забываются. Поэтому в процессе подготовки по рабочей профессии преподавателю необходимо каждое новое задание связывать с имеющимся у студентов опытом, знаниями и жизненными представлениями, осуществлять связь нового с изученным, с освоенными действиями и трудовыми операциями. Прошлый опыт будет играть стимулирующую роль в том случае, если студент осознает его недостаточность, если у него возникнет необходимость разрешить возникшее затруднение [2].

А. С. Белкин пишет о необходимости различения понятий «жизненный опыт» и «опыт жизни». Жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Опыт жизни – витагенная информация, связанная с осведомленностью человека о разных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. Именно на этом информационном уровне идет процесс обучения с применением образовательных технологий [14].

Особенности производственного опыта позволяют выделить этапы его формирования в период учебно-профессиональной подготовки в вузе:

- *этап накопления и обогащения опыта* будущего педагога профессионального обучения. На этом этапе в условиях производственного обучения происходит углубленное понимание теории и практики профессионально-педагогической деятельности, начинают формироваться профессиональное мышление, культура и терминологический аппарат;

- *этап становления производственного опыта*, его характеристик и структур, осуществляющийся в условиях прохождения квалификационной, технологической и педагогической практик;

- *этап становления и преобразования рефлексивного аспекта производственного опыта*, дающий возможность выхода профессионального мышления за рамки имеющихся взглядов на профессиональную деятельность [36].

Этапы формирования производственного опыта обусловлены обогащением его структуры путем включения студентов в решение разнообразных по уровню и содержанию задач производственного характера. Решение задач формирования производственного опыта в вузе возможно за счет деятельностно-ориентированной организации учебной активности студентов с применением технологий контекстного обучения, позволяющих в максимальной степени моделировать реальную социально-профессиональную деятельность.

Включение студентов в комплексную активную учебно-производственную деятельность позволяет решить ряд учебных задач, таких как развитие мотивационных установок обучающихся; осознание ориентированности образования на подготовку к профессионально-педагогической деятельности; формирование умения формулировать и решать задачи в конкретной обстановке, принимать рациональные решения; развитие креативности, гибкости и продуктивности мышления при выборе нестандартных, оригинальных решений. Все это в целом отражает уровень развития готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Успешность формирования мотивации к освоению профессии педагога профессионального обучения зависит от уровня сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста. Профессиональные компетенции определены Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение, анализ которого позволил выделить профессиональные компетенции, формируемые в ходе освоения рабочей профессии:

- способность использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии;

- способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня;

- готовность к повышению производительности труда и качества продукции;
- готовность к организации и обслуживанию рабочего места в соответствии с современными требованиями эргономики;
- готовность к экономии ресурсов и соблюдению требований безопасности труда [176].

Профильно-специализированные компетенции были выделены на основе анкетирования потенциальных работодателей, в число которых вошли 25 специалистов, работающих в сертификационных центрах, метрологических службах, службах качества, учебных центрах, а также выпускников РГППУ разных лет [35]. В результате анкетирования был выявлен ранг компетенций, среди которых наиболее значимыми, по мнению респондентов, являются следующие:

- владеет современными методами и средствами измерения, контроля за производством, эксплуатацией, ремонтом и испытаниями стандартизованных и унифицированных изделий (среднее значение ранга – 7,64);
- способен определять номенклатуру измеряемых и контролируемых параметров продукции и технологических процессов, устанавливать оптимальные нормы точности измерений, достоверности контроля, выбирать средства измерений и контроля (7,08);
- способен производить оценку уровня брака, анализировать его причины и разрабатывать предложения по его предупреждению и устранению (6,96);
- готов выполнять работы по метрологическому обеспечению и техническому контролю; использовать современные методы измерений, контроля, испытаний и управления качеством (6,84);
- владеет способами оформления технической, технологической и организационно-распорядительной документации (6,56);
- готов осуществлять проверку и контроль выполнения требований стандартов, другой нормативной документации и технических условий по обеспечению качества продукции, в том числе в процессе подготовки по рабочей профессии (6,56);
- способен участвовать в организации эффективного контроля качества материалов, технологических процессов, готовой машиностроительной продукции (6,52).

Полученные в результате анкетирования результаты позволили выделить следующие профильно-специализированные компетенции и их структурные составляющие, формируемые при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение»:

- владение современными методами контроля за производством, эксплуатацией, ремонтом и испытаниями стандартизованных и унифицированных изделий;
- способность участвовать в организации рабочих мест, мест контроля, их технического оснащения, размещения оборудования;
- готовность к освоению новых современных технологий производства и контроля машиностроительной продукции;
- готовность осуществлять проверку и контроль выполнения требований стандартов, технических условий и другой нормативной документации по обеспечению качества продукции, в том числе в процессе подготовки по рабочей профессии;
- способность оформлять техническую, технологическую и организационно-распорядительную документацию по установленным нормам.

В целом профильно-специализированные компетенции включают в себя умения строго следовать правилам техники безопасности, выполнять расчеты при соблюдении технических правил, предписаний и норм; читать техническую документацию, выполнять работу в соответствии с технической документацией; правильно выбирать методы работы, рабочий инструмент и приспособления; оптимизировать отдельные производственные процессы; работать рационально и целесообразно, гибко перестраиваться в новых ситуациях, самостоятельно планировать, выполнять и оценивать типичные для профессии работы.

Необходимо отметить, что государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) второго поколения содержат жесткие требования к уровню и содержанию подготовки специалиста, в них заданы трудоемкости и обязательное содержание дисциплин федерального компонента. ФГОС ВПО третьего поколения принципиально отличаются от стандартов второго поколения, так как носят явно выраженный компетентностный характер и определяют необходимость разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ, результатом освоения которых является формирование требуемых компетенций.

В структуре профессиональных и профильно-специализированных компетенций, необходимых для освоения организационно-технологической деятельности и обучения учащихся рабочей профессии, нами выделены когнитивный, операциональный и мотивационно-ценностный компоненты [39].

Когнитивный компонент компетенций включает в себя совокупность профессиональных знаний, необходимых для решения педагогом профессионального обучения задач в области организационно-технологической деятельности, потребность находить знания о современном оборудовании, процессах и технологиях производства и стремление овладеть ими.

Операциональный компонент компетенций включает в себя совокупность умений, навыков и опыта организационно-технологического характера. Под умениями будем понимать способность и готовность студента правильно, точно и быстро выполнять трудовые действия, применяя целесообразные способы и средства осуществления деятельности. Навыки представляют собой доведенные до автоматизма умения решать различные виды задач без специально направленного на них внимания, но под контролем сознания. В связи с этим операциональный компонент компетенций необходим для реализации принципа производственного обучения, обеспечивающего связь теории с практикой. Этот компонент позволяет развивать способность студентов применять в процессе производственного обучения полученные знания при решении конкретных учебно-производственных задач [73, 80, 127, 130, 199, 201]. К данному компоненту мы относим не только умения и навыки, но и владение опытом производственной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент компетенций отражает личностное отношение педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, к рабочей профессии и включает в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки, направленность, а также профессионально важные качества личности, обеспечивающие эффективное выполнение организационно-технологической деятельности и обучение учащихся рабочей профессии.

Структура и содержание профессиональных и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения, необходимых для выполнения организационно-технологической деятель-

ности и обучения учащихся рабочей профессии, приведены в прил. 1. В прил. 2 представлена матрица компетенций, составляющие которых формируются при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Эта дисциплина интегрирует ряд общепрофессиональных и профессиональных знаний и влияет на формирование общекультурных, профессиональных и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения.

Обобщая сказанное, следует отметить, что одной из важнейших предпосылок успешного профессионального становления будущих педагогов профессионального обучения является сформированность профессиональных компетенций, профессионально-педагогической направленности и профессионально важных качеств. Указанные компоненты профессионального становления станут развиваться более результативно, если будут созданы условия для формирования мотивации к профессиональной деятельности, обеспечивающей профессионализацию личности студентов, и спроектирована соответствующая модель. Обучение рабочей профессии в начальный период освоения специальности, на наш взгляд, является основой формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности. Данное обучение представляет собой целостный двуединый процесс, включающий в себя взаимосвязанную совокупность теоретического и производственного обучения, и реализуется путем создания производственной профессионально-образовательной среды для формирования профессиональных компетенций, профессиональной позиции и установки на овладение профильно-специализированными компетенциями.

Глава 2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Моделирование процесса формирования профессиональной мотивации студентов профессионально-педагогического вуза

Построение модели представляет собой один из наиболее эффективных методов научного познания действительности, которое состоит в отображении и воспроизведении изучаемого объекта с помощью какой-либо системы. В настоящее время существует множество толкований понятия «модель», однако во всех случаях основой определения модели является понимание ее схожести с исследуемым объектом [77, 109, 110, 129, 141, 160]. Обобщая различные определения модели, можно выделить следующие положения:

- модель представляет собой средство познания;
- модель отражает существенные стороны оригинала, т. е. объекта, явления реальной действительности;
- модель охватывает только те свойства оригинала, которые значимы в данной ситуации и которые являются объектом исследования [45].

В литературе выделяют виды моделей (логическая, продукционная, структурно-функциональная, процессная, организационная, причинно-следственная) и их конструкции (циклическая, линейная, объемная, графическая), представленные в форме образно-знакового изображения (схемы, графики, диаграммы, рисунки) либо в знаковой форме (формулы, расчеты, программы, тексты).

В педагогике моделирование рассматривается как технология, предполагающая совместную деятельность студентов и преподавателей по созданию модели взаимодействия участников педагогического процесса между собой и с объектами социальной среды [13, 104]. В процессе обучения моделирование отражает содержание, которое обучающиеся должны усвоить, и учебное действие, средство, без которого невозможно полноценное обучение, поэтому наиболее приемлемой считается структурно-функциональная модель.

Моделирование как средство научного исследования рассматривается в работах С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова, Н. Ф. Талызиной, где объектами педагогического моделирования выступают педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

В педагогике профессионального образования моделирование применяют при изучении проблем подготовки специалистов и рабочих кадров и ведут по двум основным направлениям: с одной стороны, рассматривают профессиональную деятельность (модель деятельности и личности специалиста), а с другой – содержание образования и обучения (модель подготовки) [114, 145, 157]. Педагогическое моделирование должно быть основано на изучении педагогических закономерностей, психолого-педагогических особенностей развития личности и как стадия проектирования педагогической системы включать в себя следующие этапы: построение модели, ее оптимизация и определение условий рационального функционирования [110].

В нашем исследовании моделирование рассматривается как исследование характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который является моделью формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии с целью профессионализации студентов в вузе и повышения качества профессионального образования.

Необходимо учитывать, что модель может быть реализована только в том случае, если она удовлетворяет ряду требований:

- наличия достаточной степени согласованности модели со средой, в которой ей предстоит функционировать, причем в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы;
- обеспечения простоты модели как рабочего инструмента, который должен быть обозрим, понятен и доступен тем, кто будет участвовать в реализации модели;
- достижения адекватности модели, что означает ее полноту, точность и истинность, обеспечивающие возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями [110].

Нормативной основой разработки модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности являются профес-

сиограмма и квалификационная характеристика. Разработка модели в рамках обучения рабочей профессии предполагает определение требований к личности и профессиональной подготовке. Ориентация на квалификационную характеристику позволяет проектировать содержание профессионального образования, соответствующее уровню знаний, умений, навыков и личностных качеств выпускника, которые он должен продемонстрировать при прохождении государственной аттестации.

Профессиограмма охватывает различные аспекты деятельности педагога и представляет собой качественно-описательную модель специалиста системы образования, в которой классифицируются его педагогические знания, умения и навыки. В частности, В. А. Сластенин, рассматривая классификацию общепедагогических умений, раскрывающую их применение на каждом этапе педагогической деятельности, предложил включить в профессиограмму преподавателя следующие разделы: личностные и профессионально-педагогические качества, основные требования к психолого-педагогической подготовке, содержание методической подготовки по специальности, объем и содержание специальной подготовки [157].

В основе профессиограммы педагога, предложенной Н. В. Кузьминой, лежит другая точка зрения. Выделяя ряд профессионально-педагогических функций, автор определяет педагогические способности, необходимые специалисту, чтобы привести эти функции в действие. Функциональные компоненты (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) характеризуют связи структурных компонентов в динамике, подчиненной достижению результатов в виде формирования личности обучающегося как субъекта познания, общения и труда, обладающего способностью к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию [83].

Рассматривая профессиональную деятельность педагога, А. К. Маркова определяет профессиограмму как нормативный документ, включающий в себя сведения об объективном содержании труда, о психологических качествах, предъявляемых к человеку. Поскольку в профессиограмме заложены требования общества к специалисту (к его задачам, средствам, результатам труда), ее можно использовать как основу для разработки стандарта деятельности специалиста. Автор подчеркивает, что стандарт деятельности специалиста – это не жест-

кая схема квалификационных характеристик и компонентов структуры, а «живая» модель личности, гибкая ориентировочная основа развития специалиста, которая может быть использована в качестве эталона в профессиональном обучении [93].

Исследования, проведенные нами среди работодателей, показали, что из всех видов деятельности педагога профессионального обучения наиболее важным для выпускников является выполнение организационно-технологической деятельности (отметили 48 % респондентов). Для осуществления подобной деятельности необходимо обладать соответствующими компетенциями, уровень сформированности которых у выпускников работодатели оценивают весьма низко. Так, 64 % респондентов отмечают у выпускников слабую практическую подготовку, оторванность знаний от практики, 32 % опрошенных работодателей – низкий уровень сформированности умений.

Сложившаяся ситуация обусловлена отсутствием должных условий для освоения различных способов решения задач реальной профессиональной деятельности при изучении дисциплин общенаучного и профессионального циклов, требования к содержанию которых отражены в ГОС ВПО. Содержание стандартов второго поколения не обеспечивает требуемого уровня профессиональной подготовки выпускника, что обусловлено несоответствием целей и задач высшей школы, уровня знаний и умений, которые приобретают студенты, и требований работодателей к качеству подготовки выпускника профессионально-педагогического вуза.

В связи с этим в настоящем исследовании рассматривается система профессиональной подготовки специалиста, в основу которой заложен компетентностный подход, реализуемый путем разработки нормативной и учебно-методической документации, а также организации обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВПО при подготовке бакалавра профессионального обучения. В качестве основы при разработке модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии были положены компоненты структуры личности, предложенные Э. Ф. Зеером, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьевым, К. К. Платоновым.

В структуре профессионального становления педагога профессионального обучения ведущим компонентом является мотивационный. Мотивация как основной фактор регуляции активности лично-

сти, ее поведения и деятельности представляет для нас особый интерес. Эффективное социально-педагогическое взаимодействие с обучающимся невозможно без учета особенностей его мотивации. Формирование мотивации на высоком уровне побуждает студентов к активному овладению профессиональными компетенциями и обуславливает их готовность к продуктивному выполнению профессионально-педагогической деятельности.

В процессе подготовки по рабочей профессии у студентов также формируются профессионально важные качества, которые определяют продуктивность профессиональной деятельности педагога профессионального обучения. Их развитие, интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Так, в соответствии с характеристикой профессиональной деятельности работник, имеющий профессию «контролер станочных и слесарных работ», осуществляет проверку размеров, приемку и испытание различных узлов, конструкций и механизмов после механической и слесарной обработки, определяет качество материалов, поступающих на механическую обработку. Получив деталь для проверки, контролер знакомится с чертежами, подбирает контрольно-измерительный прибор, с помощью которого проверяется чистота обработки поверхности детали. Задачей контролера является не только нахождение бракованного изделия, но и определение причины возникновения брака, он дает рекомендации по его устранению, оформляет документацию на принятую или забракованную продукцию.

Анализ особенностей профессиональной деятельности контролера станочных и слесарных работ позволил выделить систему профессионально важных качеств педагога профессионального обучения, которые могут быть сформированы в процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение»:

- *технический интеллект* – интегральное качество, объединяющее хорошо развитые техническое мышление, пространственное воображение, техническую память, организационно-технологические способности;

- *самоорганизованность* – способность, которая включает в себя умения самостоятельно и планомерно организовывать свою работу, быстро и уверенно принимать производственно-технологические ре-

шения и действовать по их воплощению без промедления, рационально распределять и использовать рабочее время;

- *ответственность за результаты своей работы*, в том числе за качество продукции, – свойство личности, проявляющееся в формах контроля за своей деятельностью, принятыми решениями;

- *владение профессиональной терминологией* – умение устанавливать связи между известными и новыми терминами и понятиями, оперировать специальными профессиональными понятиями и терминами в процессе анализа производственных ситуаций;

- *умственная и физическая (зрительная) работоспособность* – способность производительно работать на заданном уровне эффективности в течение определенного времени над реализацией поставленных задач;

- *умение работать в команде* – способности и качества, позволяющие сотрудничать с другими людьми в процессе достижения общих образовательных целей, решения различных производственно-технологических задач;

- *рефлексия* – осмысление и осознание собственных действий при решении задач организационно-технологической деятельности, направленных на организацию и выполнение производственных работ, рациональное использование современного технологического оборудования и передовых технологий, обеспечивающих требуемое качество продукции.

Профессионально важные качества личности будущего педагога профессионального обучения, формируемые в период освоения рабочей профессии, существенно влияют на развитие его мотивации к профессиональной деятельности, на результат профессиональной подготовки и определяют индивидуальный стиль деятельности будущего специалиста.

Мотивация студентов к профессиональной деятельности характеризуется побуждением к учебной и практической деятельности в профессионально-педагогической сфере, к ее совершенствованию. Она тесно связана с профессиональной компетентностью и профессионально важными качествами педагога профессионального обучения, их развитие происходит в режиме взаимодействия. Многообразие качеств и особенностей педагога профессионального обучения формирует целост-

ную структуру профессионального становления его личности в процессе освоения рабочей профессии, которая представлена на рис. 6.



Рис. 6. Структура профессионального становления педагога профессионального обучения в процессе освоения рабочей профессии

Анализ нормативно-методических документов показывает, что подготовка по рабочей профессии студентов вуза, обучающихся по направлению 051000 Профессиональное обучение (по отраслям), осуществляется в соответствии с программой профессиональной подготовки соответствующей профилизации. Студенты в рамках высшего образования и обучения рабочей профессии изучают гуманитарные, естественнонаучные и ряд общепрофессиональных дисциплин, проходят производственное обучение, а также учебную и квалификационную практики по рабочей профессии. Таким образом, подготовка по рабочей профессии студентов очной формы обучения осуществляется

параллельно с получением высшего образования, начиная с первого курса, и заканчивается на четвертом курсе выполнением квалификационной пробной работы и сдачей квалификационного экзамена по рабочей профессии с присвоением соответствующего квалификационного разряда.

Целенаправленное обучение студентов рабочей профессии осуществляется в рамках изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение», которое является составной частью целостного процесса подготовки педагога профессионального обучения. Поскольку подготовка специалистов данной социально-профессиональной группы осуществляется в условиях органичного сочетания психолого-педагогической, отраслевой и производственной составляющих, в их деятельности проявляется комплексная педагогическая и производственно-профессиональная компетентность. Наличие первого ее компонента предполагает готовность и способность применять различные педагогические технологии, второго – способность использовать рабочее мастерство для обучения учащихся конкретной профессии.

Мы полагаем, что одной из важнейших задач при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение» является формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности. При освоении дисциплины и прохождении квалификационных практик этому процессу способствует адаптация к получаемой профессии; приобретение знаний о сущности, технологии конкретной отрасли; углубление и совершенствование теоретических знаний, установление их связи с практической деятельностью; формирование компетенций по рабочей профессии; освоение современных технологий работы на различном оборудовании; создание условий для развития способностей и самореализации; развитие навыков профессиональной рефлексии; развитие профессионально важных качеств личности; формирование творческого подхода к профессиональной деятельности.

Особое значение приобретает организация процесса подготовки по рабочей профессии на основе контекстного обучения, которое направлено на создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную в собственно профессиональную с постепенной сменой мотивов, целей, действий, средств и результатов деятельности студента. Содержание подготовки по рабочей

профессии педагога профессионального обучения на микроуровне раскрывается посредством перечня и содержания учебного материала соответствующих модульных единиц.

В процессе обучения рабочей профессии на контекстной основе реализуются три базовые формы деятельности студентов и несколько промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой [29]. К базовым формам относятся:

- *учебная деятельность*, в процессе которой происходит передача и усвоение информации, намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности путем моделирования действий специалистов, обсуждения теоретических вопросов и проблем;
- *квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая условия, предметное и социальное содержание деятельности, динамику производства, отношения занятых в нем людей;
- *учебно-профессиональная деятельность*, в процессе которой студенты выполняют реальные практические функции (производственная практика), завершая процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Получение выпускниками профессионально-педагогических вузов высоких тарифных разрядов по рабочей профессии может являться важным стимулом повышения качества профессиональной подготовки, но не должно быть самоцелью. Одним из существенных факторов роста квалификации является развитие устойчивой мотивации к профессиональной деятельности. Поэтому важное значение приобретает формирование у педагога профессионального обучения таких способностей и мотивации, которые обеспечат ему возможность повышения квалификации, послужат основой дальнейшей профессиональной подготовки и в целом профессионального становления.

С. Я. Батышев утверждает, что уровень рабочей квалификации специалиста данного профиля не должен быть ниже пятого разряда [11, 12]. В то же время, как отмечает В. М. Вайн, обеспечение требуемого уровня профессиональной подготовки является задачей более сложной, чем подготовка рабочего соответствующей квалификации. И дело здесь не только в разнице рабочей квалификации, но и в существенно меньшей продолжительности производственного обучения в вузе, а также в необходимости обеспечить будущему педагогу профессионального обучения за это меньшее время еще и методическую подготовку по производственному обучению [28].

Рассматривая эту проблему в целом, нужно признать, что присвоение студенту высокого рабочего разряда вряд ли оправдано целями профессионально-педагогического образования, так как главным следует считать достижение требуемого инженерного уровня по осваиваемой профилизации, иначе, как отмечают И. Ф. Малицкий и Е. В. Шматков, выпускник не состоится как рабочий высшей квалификации и как преподаватель будет посредственным [91]. Будущему педагогу профессионального обучения необходимо уметь осуществлять организационно-технологическую деятельность, а для этого, указывает Б. Г. Ананьев, нужно овладеть опытом чувственного познания, т. е. совокупностью умений и навыков получения разнообразной информации об отдельных элементах труда, о производственной среде [3].

В связи с этим получение рабочей профессии выпускником вуза не является самоцелью. По мнению Ю. К. Бабанского, первоначальная профессиональная подготовка должна проводиться на широкой политехнической основе, способствовать гармоничному развитию личности, психологически готовить ее к труду, реально соединять обучение с производительным трудом, помогать осознанному выбору профессии. Первоначальная профессиональная подготовка облегчит освоение любой другой профессии, ускорит адаптацию студентов к производственным условиям, а трудовые навыки, особенно технического характера, всегда пригодятся в жизни [6].

Для успешного формирования мотивации к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии необходимо создать определенные педагогические условия, которые могут быть спроектированы при разработке модели, отражающей последовательность и содержание обучения рабочей профессии с целью развития мотивационного потенциала у студентов профессионально-педагогического вуза.

Опираясь на вышеизложенное, предлагаем модель формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии, которая представляет собой педагогическую систему, обеспечивающую формирование совокупности мотивов и составляющих профессиональных и профильно-специализированных компетенций. Структурно-функциональная модель включает в себя компоненты педагогической системы (цель, содержание, процесс и результат) в виде блоков, сущность которых определяется функциональной характеристикой (рис. 7).

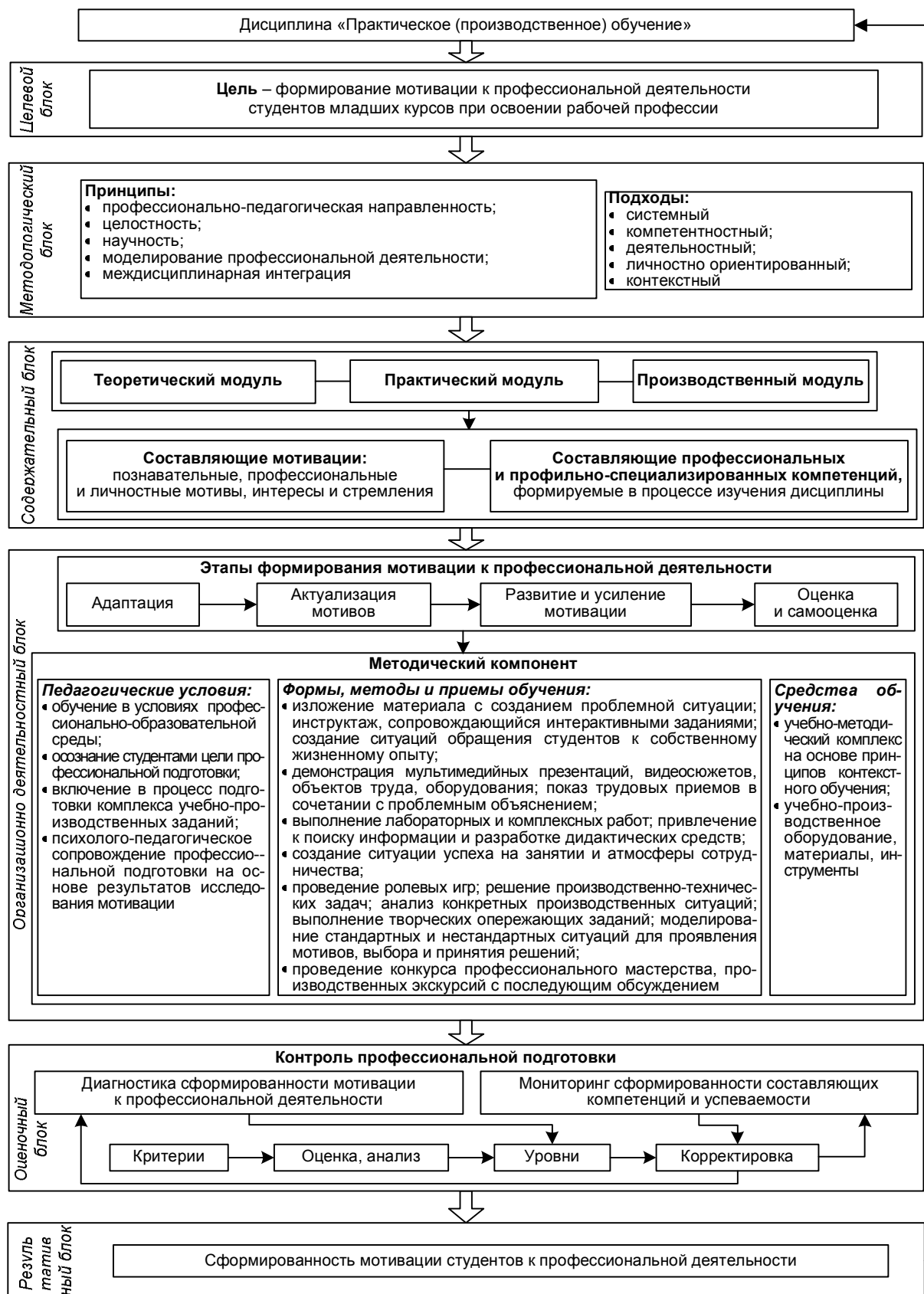


Рис. 7. Структурно-функциональная модель формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии

Целевой блок включает в себя определение цели и конкретных задач формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в вузе путем качественного преобразования мотивов, интересов, установок и стремлений через овладение составляющими профессиональных и профильно-специализированных компетенций, необходимых для выполнения организационно-технологической деятельности и обучения учащихся рабочей профессии. Цель выступает критерием отбора форм, методов и средств организации образовательного процесса. Этот блок выполняет функции целеполагания и прогностическую.

Целеполагание основывается на целостности процесса обучения рабочей профессии и предполагает постановку целей и задач, достижение которых возможно при продуктивной реализации педагогических условий, обеспечивающих данный процесс, а также координацию и регулирование деятельности субъектов в ходе обучения.

Прогностическая функция заключается в прогнозировании результатов процесса обучения рабочей профессии, в установлении высокого уровня сформированности мотивации к профессиональной деятельности, соответствующего требованиям диагностичности и успешности дальнейшей профессиональной подготовки студентов в вузе, в ориентации прогнозирования на изменение, развитие и сформированность составляющих профессиональных компетенций.

Методологический блок отражает исходные теоретические положения относительно проектирования процесса формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в ходе обучения рабочей профессии. В состав блока включены методологические подходы и система принципов, выполняющих регулятивную функцию.

Методологические подходы раскрывают парадигматический аспект развития мотивационного потенциала педагогов профессионального обучения и представляют собой взаимосвязь теоретико-методологических и практико-ориентированных подходов (деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и контекстный).

На основе системы принципов осуществляется процесс обучения рабочей профессии и определяется деятельность субъектов процесса обучения, структура содержания, формы, методы и средства обучения. При проектировании структурно-функциональной модели

мы ориентировались на ведущие принципы профессиональной педагогики, содержание которых было пересмотрено с учетом современных теоретических достижений в области педагогики и психологии. К наиболее важным для процесса обучения студентов рабочей профессии следует отнести принципы профессионально-педагогической направленности, целостности, научности, моделирования профессиональной деятельности, междисциплинарной интеграции.

Принцип профессионально-педагогической направленности учебно-производственного процесса по формированию мотивации к профессиональной деятельности и целостных профессиональных знаний, умений и навыков предполагает ориентацию учебного процесса на усвоение студентами ценностей профессионально-педагогической деятельности. Реализация данного принципа заключается в профессионализации содержания, форм и методов совместной деятельности преподавателя и студентов, в насыщении образовательных методов и средств профессионально-педагогическим содержанием, в соотношении учебно-производственного процесса с профессионально-педагогическими ценностями и задачами. Этот принцип реализуется посредством применения современных методов обучения; создания продуманной системы связей дисциплин профессионального цикла и практик; рассмотрения вопросов методики изложения изучаемых тем самими студентами; требования правильного и полного оформления отчетов по лабораторным работам, логического построения ответов; изготовления дидактических материалов (тестовых заданий, мультимедийных презентаций, инструкционных и технологических карт); формирования рациональных способов мышления; соблюдения технической терминологии, требований стандартов при выполнении заданий; ориентации каждого преподавателя на глубокую подготовку студентов по своей дисциплине.

Принцип целостности требует комплексного воздействия на когнитивную, мотивационную и деятельностьную сферы личности будущего педагога профессионального обучения в процессе освоения рабочей профессии. Целостность профессиональной подготовки обеспечивается системой межпредметных связей между отдельными учебными дисциплинами и производственным обучением, единством и взаимосвязью теоретической и практической подготовки и производственной практики. Реализация принципа целостности возможна посредством

включения студентов в разнонаправленную квазипрофессиональную учебно-производственную деятельность, комплексного использования методов воздействия на указанные сферы личности студентов.

Принцип моделирования профессиональной деятельности (контекстности) заключается в максимальном приближении учебно-производственной деятельности к реальной в контексте развития мотивации студентов к профессиональной деятельности и обеспечивает предметную реализацию связи теории и практики, последовательное моделирование в обучении целостного содержания профессиональной деятельности. Это один из важнейших принципов практико-ориентированного образования, что подчеркивается во ФГОС ВПО. В основе принципа контекстности лежит личностно ориентированный подход. Согласно ему личность рассматривается как субъект деятельности, который сам определяет ее характер, формируясь в деятельности и общении с другими людьми [150, 198, 214].

Принцип научности долгое время не был необходимым в организации подготовки студентов профессионально-педагогического вуза по рабочей профессии, так как сама наука не играла существенной роли в процессе трудовой деятельности человека. В настоящее время он входит в единый дидактический принцип, согласно которому все сообщаемые обучающимся учебные сведения должны находиться в полном соответствии с содержанием и методами исследования современной науки. Данный принцип предполагает формирование у студентов научного мировоззрения, развитие творческого мышления, познавательной активности, ознакомление со способами научной организации учебного труда. Согласно принципу научности содержание образования должно быть направлено на ознакомление обучающихся с научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, на раскрытие ее современных достижений и перспектив развития. Этому способствует использование проблемных ситуаций, а также обучение умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать полученные результаты, доказывать свою точку зрения, работать с учебной и научной литературой.

Составляющие компетенций, которыми овладевают студенты при освоении различных дисциплин, часто не объединяются в целостную научную картину, так как преподносятся в виде отдельных элементов, не связанных между собой. Поэтому *принцип междисципли-*

нарной интеграции содержания образования является важнейшим принципом развития современной науки и обеспечения целостности и системности содержания образования. Под интеграцией содержания обучения понимается процесс и результат формирования целостности знаний, способов и видов деятельности, а также ценностных отношений. Реализация принципа междисциплинарной интеграции позволяет разрешить противоречие между разрозненностью знаний при освоении различных дисциплин и необходимостью их синтеза в реальной профессиональной деятельности специалиста.

В содержании подготовки по рабочей профессии должны найти отражение диалектические взаимосвязи, которые действуют и познаются современными науками. Междисциплинарные связи выступают как эквивалент межнаучных, и их методологической основой является процесс интеграции и дифференциации научного знания. На процесс формирования мотивации будущего специалиста к профессиональной деятельности оказывает положительное воздействие трудовое обучение. Именно дисциплина «Практическое (производственное) обучение», в рамках которой происходит освоение рабочей профессии, может быть одной из дисциплин интегративного характера.

Содержание подготовки по рабочей профессии позволяет установить преемственность в обучении. Преемственность предполагает взаимосвязь дисциплин. Ее основой являются объективные отношения, в которых находятся различные стороны объектов или процессов, изучаемых в рамках разных дисциплин. Последовательное осуществление преемственности придает обучению перспективный характер: отдельные темы рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи, позволяющей строить изучение каждой темы с опорой на усвоенный материал и с ориентацией на последующее содержание дисциплин профессионального цикла.

Многоаспектность вопроса разработки модели формирования мотивации студентов обусловила необходимость определения методологических подходов к построению данной модели и исследованию ее основных характеристик (компонентов). Мы основываемся на положениях системного (общенаучный уровень), а также деятельностного, личностно ориентированного, контекстного и компетентностного (частнонаучный уровень) подходов.

Системный подход позволяет реализовать исследование проблемы формирования мотивации студентов к профессиональной дея-

тельности в процессе освоения рабочей профессии на уровне изучения сущностных характеристик этого процесса, реформирования системы производственного обучения; представить процесс обучения рабочей профессии как целостную педагогическую систему; разработать модель формирования мотивации, выделить ее структурные и функциональные компоненты, определить их взаимосвязь.

Применение *деятельностного подхода* позволяет рассмотреть составляющие профессиональных компетенций в соответствии с будущей профессиональной деятельностью. Их развитие осуществляется в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности, а степень сформированности определяется мотивацией к обучению. Данный подход способствует организации целенаправленной учебной деятельности студентов в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности и управлению ею.

Личностно ориентированный подход позволяет выделить в качестве системообразующего фактора обучения рабочей профессии профессиональное становление личности студента, включающее в себя развитие ее индивидуальных потребностей, мотивов, способностей и активности. Учет особенностей личности студента, его жизненного опыта осуществляется через содержание подготовки, применяемые методы и технологии обучения, организацию производственной профессионально-образовательной среды, определяющей формы взаимодействия субъектов обучения.

Применение *компетентного подхода* связано с представлением результатов подготовки студентов по рабочей профессии в виде компетенций и трудовых навыков. Деятельность будущего специалиста рассматривается как личностно осмысленный процесс поэтапного формирования профессиональных компетенций, профессионально значимых качеств, необходимых для выполнения организационно-технологической деятельности. Данный подход предполагает не просто усвоение студентами отдельных знаний, умений, навыков в области организационно-технологической деятельности, а овладение ими в комплексе.

Контекстный подход предусматривает проектирование и реализацию в разных формах деятельности студентов системы учебных профессионально ориентированных заданий и ситуаций, отражающих сущность и содержание профессиональной компетентности выпускника вуза. Учебная деятельность ориентируется на будущую профес-

сионально-педагогическую деятельность. Данный подход предполагает создание педагогических условий, позволяющих трансформировать учебную деятельность в профессиональную со сменой соответствующих потребностей и мотивов, целей, действий, средств и результатов обучения.

Содержательный блок отражает смысловую сущность учебно-производственного процесса подготовки по рабочей профессии, на основе которой осуществляется развитие мотивации к профессиональной деятельности и составляющих компетенций у будущих педагогов профессионального обучения. Этот блок состоит из теоретического, практического и производственного модулей и определяет объем и структуру учебного материала дисциплины «Практическое (производственное) обучение», что позволяет на заданном уровне сформировать составляющие компетенций. Содержательный блок определяет устойчивый и целенаправленный характер процесса формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности и выступает как педагогическая система.

Содержательный блок взаимосвязан с целевым, методологическим, организационно-деятельностным и оценочно-результативным блоками и включает в себя структурированное содержание профессионального образования в виде составляющих профессиональных и профильно-специализированных компетенций, формируемых в процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». В рамках содержательного блока происходит выделение составляющих профессиональных и профильно-специализированных компетенций, составляющих мотивации к профессиональной деятельности, обеспечивающих профессиональное становление студентов в вузе; определение разделов дисциплин профессиональной подготовки по рабочей профессии и квалификационной практики, подлежащих усвоению на первоначальном этапе обучения.

Организационно-деятельностный блок взаимосвязан со всеми блоками модели и обеспечивает последовательность формирования мотивации к профессиональной деятельности через освоение составляющих компетенций по рабочей профессии. Этот блок включает в себя этапы формирования мотивации к профессиональной деятельности, комплекс методов, форм и средств обучения. В его рамках реализуются следующие функции: организационная, формирующая и мотивационная.

Организационная функция заключается в осуществлении процесса подготовки по рабочей профессии в соответствии с поставленными целями и выделенными принципами обучения, определяющими выбор методов, форм и средств обучения, адекватных поставленным целям. *Формирующая функция* в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов обеспечивает накопление мотивационного потенциала, а также освоение составляющих компетенций. *Мотивационная функция* проявляется в активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и направлена на становление у студентов профессиональных интересов, способствующих построению индивидуальной траектории развития.

Формирование мотивации к профессиональной деятельности является сложным, многогранным процессом и обеспечивается взаимосвязью внутренних факторов развития личности и специально созданных педагогических условий. В связи с этим особое значение приобретает создание условий, обеспечивающих устойчивый и целенаправленный характер формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии. Причем необходимо говорить о комплексе конкретных педагогических условий, учитывающих методологические и теоретические основы данного исследования, так как многие ученые (Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин и др.) отмечают, что случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность исследуемого процесса. В то же время, по мнению А. М. Новикова, можно выделить несколько групп условий, инвариантных для любой деятельности. Среди них важными для нашего исследования являются мотивационные, материально-технические, научно-методические и организационные [109].

Для определения педагогических условий необходимо было выявить факторы, влияющие на формирование мотивации к профессиональной деятельности, к которым мы отнесли следующие:

- воздействие на личность окружающей образовательной среды, в которой осуществляется учебная деятельность;
- организация образовательного процесса с использованием групповой формы обучения;
- субъектные особенности обучающегося (интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими студентами);

- особенности отношения педагога к студентам, оценка учебной деятельности студентов;

- специфика и содержание дисциплины «Практическое (производственное) обучение».

Указанные факторы детерминируют необходимость разработки конкретных педагогических условий, способствующих успешному формированию мотивации студентов к профессиональной деятельности. Кроме того, необходимо учитывать, что условия должны обеспечивать системное, поэтапное формирование мотивации, отражать содержание разработанной модели. Мы полагаем, что процесс формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в период освоения рабочей профессии будет протекать более успешно при выполнении следующего комплекса педагогических условий:

- организация обучения в условиях производственной профессионально-образовательной среды, имеющей информационное, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение, позволяющей воспроизвести предметное и социальное содержание профессионально-педагогической деятельности и системы профессиональных отношений;

- осознание студентами цели профессиональной подготовки и профессионального развития, позволяющее влиять на формирование профессионально-ценностных ориентаций, личностных характеристик и мотивов обучения, профессиональной позиции, развитие рефлексивных умений;

- включение в процесс подготовки комплекса учебно-производственных заданий, подбираемых с учетом деятельностного, компетентностного, контекстного и личностно ориентированного подходов, способствующих углублению профилизации студентов и развитию их мотивации к профессиональной деятельности;

- психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки на основе результатов исследования мотивации, включающее в себя диагностику мотивов обучения, личностного и профессионального развития, использование результатов исследования в образовательном процессе в условиях взаимодействия педагога и студента с целью содействия в решении учебно-производственных проблем.

По мнению А. А. Вербицкого и О. Г. Ларионовой, становление профессиональных компетенций будущего педагога профессионального об-

учения только за счет методических изменений в отдельно взятой дисциплине невозможно. Эффективность обучения педагога существенно повысится, если в ряде дисциплин учебного плана будет внедрена целостная система методических компонентов технологий контекстного обучения. При этом процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для выполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития и совершенствования компетентностей в будущем, уже в процессе осуществления профессиональной деятельности [30].

Кроме того, весьма важной следует считать организацию производственного обучения на основе контекстного подхода, что позволяет обеспечить адаптацию студентов к конкретной учебно-профессиональной среде и способствует успешной профессиональной социализации личности в вузе. Если рассматривать образование человека в контексте его социализации, то смысл образования состоит в освоении какой-либо культурной традиции как системы ранее выработанных средств (компетенций), позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности [37, 66].

Процесс формирования мотивации к профессиональной деятельности и составляющих компетенций специалиста конкретной профессии имеет определенную индивидуализированную траекторию, закономерные этапы, которые предложены и рассмотрены в работах различных исследователей (В. В. Багин, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов). По нашему мнению, траекторию формирования мотивации к профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения в процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» можно представить в виде следующих этапов:

1. *Адаптация студентов к социальному окружению и к будущей специальности.* На этом этапе происходит осознание необходимости изменений в отношениях со средой. У студента формируются новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими. Он усваивает нормы и ценности этой среды в процессе социализации. Происходит сознательный пересмотр предшествующего жизненного опыта, осуществляется смена мотивов учебно-познавательной деятельности на основе поставленных целей и обдуманных профессиональных планов.

Данный этап охватывает первый семестр изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Особенности учебно-познавательной деятельности в этот период требуют умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. У студентов формируется целостная структура деятельности учения во взаимосвязи всех ее компонентов. Умение учиться можно определить как овладение способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков. В это же время формируются учебные умения планирования и организации своего времени, анализа учебного материала и коррекции своей учебной деятельности, постановки целей и выбора путей их достижения, формирования взаимоотношений в группе, с преподавателями, запоминания и воспроизведения учебного материала.

От первого этапа зависит дальнейшая успешность обучения студента в вузе, так как именно на этом этапе в специально созданных условиях начинают формироваться мотивы учебно-познавательной деятельности. Для успешной адаптации студентов к обучению необходимо не только развитие устойчивой мотивации, но и определенный уровень знаний и умений по соответствующим предметам. Поэтому профессиональная подготовка включает в себя теоретическое обучение с целью формирования правильного понимания сущности предстоящей деятельности, усвоения необходимых знаний и производственное обучение, представляющее собой процесс отработки знаний и формирования первоначальных профессиональных умений.

Для этого создаются условия, позволяющие вовлечь студентов в активную практическую деятельность, в процессе которой у них могут сформироваться представления о профессионально-педагогической деятельности и произойти соотнесение с ней своих возможностей [37]. Подобный подход наилучшим образом реализуется в процессе производственного обучения с формированием первоначальных умений по рабочей профессии. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – когнитивная, постепенно перетекающая в деятельностьную. Первый этап является базовым для следующего этапа.

2. Актуализация мотивов студентов. На этом этапе происходит выявление ранее сложившихся установок и мотивов, усиление их смысла, значимости для студента. Данный этап охватывает второй семестр

изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» и характеризуется выполнением учебно-производственной деятельности, особенностью которой является решение учебных задач производственного характера. У студентов формируется категориальный аппарат, умения ставить и решать учебно-профессиональные задачи, умения и обобщенные способы действий в виде ключевых компетенций.

На этом этапе необходимо актуализировать мотивы достижения, возникшие на предыдущих занятиях; пробудить мотивы относительной неудовлетворенности, связанные с неувоенными вопросами; усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность и непроизвольные мотивы, связанные с любознательностью и изучением новых действий. Все это осуществляется в процессе практической деятельности путем столкновения студентов с различными производственными ситуациями, вызывающими у них затруднения. Тем самым преподаватель подводит студентов к осознанию того, чему нужно научиться, какие трудовые приемы и операции необходимо освоить. На этой основе у студента формируются учебно-профессиональные и личностные мотивы, выстраивается собственное образовательное пространство, в котором устанавливается взаимосвязь между будущей профессионально-педагогической деятельностью и содержанием основной образовательной программы, проектируется траектория саморазвития и самореализации.

Активизация процесса актуализации возможна путем формирования у студентов осознанной потребности в постоянном или систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии, а также посредством использования специальных форм социально-психологических тренингов. Критериями оценки актуализации личности в учебной деятельности являются уровень сформированности мотивации; осмысленность развития; позитивное восприятие выбранной профессии, рассмотрение ее как возможности реализовать собственные интересы; готовность постоянно учиться. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – личностно ориентированная.

3. Развитие и усиление мотивации. На этом этапе в процессе познавательной и практической деятельности преподаватель опирается на познавательные, профессиональные и личностные мотивы студентов, вызывая у них стремление к освоению трудовых операций, спо-

способов решения производственно-технических задач (познавательные и профессиональные мотивы), способов сотрудничества с другими студентами и работы в группе (личностные мотивы). В этом случае мотивация развивается и усиливается за счет укрепления ее отдельных составляющих, отражающих динамические характеристики мотивов (сознательность, устойчивость, действенность), для чего весьма полезно чередование различных видов учебно-производственной деятельности (репродуктивных и поисковых, устных и письменных, индивидуальных и фронтальных).

Оценивание каждого вида деятельности позволяет управлять мотивами и эмоциями, вызывая удовлетворенность или неудовлетворенность, что создает предпосылки для самоконтроля и самооценки студентов. Развитие и усиление мотивации происходит в тесной взаимосвязи с формированием составляющих компетенций по рабочей профессии. Создаются благоприятные условия для формирования производственного опыта выполнения деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях. У студентов возникает желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять потребности через выполнение квазипрофессиональной деятельности, что реализуется в ходе комплексных учебно-производственных работ, анализа конкретных производственных ситуаций и участия в ролевых играх. Образовательная деятельность студентов приобретает глубокий личностный смысл, поскольку по содержанию и условиям выполнения она приближается к деятельности педагога профессионального обучения.

Третий этап охватывает третий и четвертый семестры изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Профессиональное развитие личности студента и формирование его деятельности строятся на базе уже сформированных мотивов, учебно-профессиональных умений и личностных качеств. Особенность данного этапа заключается в том, что учебные задачи носят преимущественно характер квазипрофессиональной деятельности, формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, приобретаемые качества личности профессионализируются. Вместе с тем на данном этапе формируются умения по планированию и организации собственной профессиональной деятельности, ее анализу и коррекции, по выявлению в ней проблем и путей их решения, по выстраиванию взаимоотношений в профессиональном коллективе.

На данном этапе весьма важно создание условий для развития способности к самоконтролю выполняемых учебно-производственных действий, что может быть реализовано наилучшим образом в процессе самостоятельной работы студентов. Для определения успешности профессиональной подготовки обучающихся, выявления динамики уровня сформированности мотивации и составляющих профессиональных и профильно-специализированных компетенций необходимо проводить непрерывный мониторинг достижений студентов по оценочным показателям с возможностью сопоставления фактических результатов с регламентированными. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – контекстно-компетентностная.

4. Оценка и самооценка возможностей, качеств, профессиональных способностей студентов и их готовности к выполнению различных видов профессионально-педагогической деятельности. Этот этап завершает подготовку по рабочей профессии в рамках четвертого и пятого семестров изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». К моменту завершения периода учебно-профессиональной деятельности студенты должны иметь положительный личный профессиональный опыт и установку на дальнейшее обучение, на освоение профессиональных и профильно-специализированных компетенций, формируемых при изучении дисциплин профессионального цикла. Все это характеризует положительную мотивацию перспективы.

Данный этап наилучшим образом реализуется в ходе конкурса профессионального мастерства, в процессе выполнения пробной квалификационной работы, когда происходит оценка студентами своих действий, готовности к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности путем соотнесения собственного образа в профессии с идеальным образом профессионала, обусловленным объективными требованиями профессии к знаниям, умениям, навыкам и личностным качествам. Важно, чтобы студенты могли сами оценить свои способности в сочетании с дифференцированной оценкой преподавателя и других специалистов на конкурсе профессионального мастерства и в процессе выполнения пробной квалификационной работы. Для выработки мотивации не всегда нужно подкрепление успехов студентов, иногда лучше показать их слабые места, чтобы сформировать у них дифференцированное представление о своих возможностях. Это сделает их перспективную мотивацию более адекватной и действенной [78].

Переход от одного этапа к другому обуславливается изменением видов деятельности, мотивов, накоплением интегральных профессионально значимых качеств и умений, профессиональным развитием, формированием собственного образовательного пространства, что характеризует профессиональное становление студентов. На каждом этапе предусмотрено применение деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и контекстного подходов при проектировании содержания дисциплины «Практическое (производственное) обучение» и соответствующего учебно-методического обеспечения подготовки по рабочей профессии педагога профессионального обучения.

Динамика процесса формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности на каждом этапе обучения рабочей профессии зависит от соответствия учебно-профессиональной и нормативной деятельности обучающихся, выстроенной согласно логике профессионального становления. В случае их соответствия происходит эффективное преобразование структурных компонентов личности (прогрессивное становление). В противоположном случае рассматриваемые компоненты могут приближаться к новому качеству, но не достигать его, поэтому переход на более высокий уровень возможен лишь при освоении деятельности более низкого уровня.

Реализация этапов формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности осуществляется с помощью дидактического инструментария, содержащего комплекс методов, организационных форм и средств обучения, применение которых определяется на каждом этапе в зависимости от поставленных задач. Наряду с традиционными методами производственного обучения применяются активные и рефлексивные методы обучения, методы приобщения к будущей профессии, методы развития и стимулирования мотивации. Выбор методов обучения зависит от рационально подобранной формы организации производственного обучения, в условиях которого на основе реализации дидактических принципов сочетаются теоретическое и практическое обучение.

В процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» используются следующие формы организации обучения: обучение в слесарной и металлорежущей учебных мастерских и измерительной лаборатории; практикум, включающий в себя

выполнение лабораторно-практических работ и другие практические методы; производственные экскурсии; контрольные работы, тестирование качества производственного обучения; ролевые игры; конкурс профессионального мастерства; самостоятельная работа студентов, включающая в себя усвоение теоретического материала, заполнение листов рабочей тетради, выполнение индивидуальных творческих заданий, подготовку к контролю знаний, к зачетам; консультации по вопросам учебного материала, выполнения индивидуальных творческих заданий.

Для реализации модели в качестве средств обучения применяются учебно-производственный инструментарий и учебно-методический комплекс, который состоит из совокупности взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам подготовки студентов разнообразных видов содержательной учебной информации, учебно-методических материалов, разработанных с учетом требований педагогики, психологии и эргономики.

Оценочный блок содержит критерии и уровни оценки сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии. Он включает в себя процедуры диагностики и мониторинга, реализуемые через систему критериев и показателей, позволяющих произвести интегративную оценку уровня сформированности мотивации, составляющих компетенций и выборочную дифференцированную оценку их компонентов. В рамках этого блока выполняются диагностическая, оценочная и анализирующая функции. *Диагностическая функция* заключается в диагностике составляющих мотивации студентов к профессиональной деятельности и реализуется на всех этапах профессиональной подготовки, обеспечивая тем самым возможность проведения мониторинга и корректировки процесса обучения рабочей профессии. *Оценочная функция* состоит в сопоставлении полученных результатов с прогнозируемыми при соотнесении результатов с критериями и уровнями сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности. *Анализирующая функция* заключается в выявлении факторов и затруднений, определении способов коррекции, обеспечивающих повышение уровня сформированности мотивации. На основе педагогического мониторинга (в процессе каждого этапа, по окончании этапа и подготовки в целом) осуществляются накопление и анализ инфор-

мации о процессе обучения рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза.

Оценка результатов подготовки по рабочей профессии будущих педагогов профессионального обучения осуществляется с помощью критериев, разработанных на основе компетентностного подхода. С учетом структуры мотивации студентов к профессиональной деятельности выделены следующие комплексные критерии ее сформированности:

- *когнитивный* (включает в себя критерии сформированности системы знаний, определяющей теоретическую готовность педагога профессионального обучения к осуществлению организационно-технологической деятельности и обучения по рабочей профессии: уровень усвоения знаний в производственно-технологической сфере, технически грамотное оперирование профессиональными терминами и понятиями);

- *операциональный* (объединяет критерии сформированности системы умений и навыков, составляющей практическую основу готовности к осуществлению организационно-технологической деятельности: владение навыками, умениями и опытом выполнения операций и приемов контроля; правильность выполнения операций и приемов контроля; производительность труда; организация рабочего места; соблюдение правил и норм безопасности труда; самоконтроль);

- *мотивационный* (охватывает критерии сформированности профессионально-ценностных ориентаций, учебно-профессиональных интересов, отношения к учебно-профессиональной деятельности, готовности к учебно-профессиональной деятельности, педагогической направленности, познавательных и профессиональных мотивов, а также успеваемости).

Для оценки уровня сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности выбрана трехуровневая шкала, наиболее часто используемая при организации педагогической диагностики и состоящая из следующих уровней: минимальный (*minimal*), средний (*intermediate*) и продвинутый (*advanced*). В нашем исследовании были приняты следующие соответствующие этой шкале уровни: низкий, средний и высокий. Каждый уровень содержит специфические описательные характеристики сформированности мотивации. Уровни сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности выступают в качестве механизма перевода качественных показа-

телей в количественные. На основе выделенных характеристик уровней сформированности мотивации была составлена критериально-уровневая шкала, которая представлена в прил. 3.

Результативный блок определяет успешность реализации предлагаемой модели и связан с разработкой ожидаемых результатов формирования мотивации к профессиональной деятельности. Результаты обучения включают в себя два аспекта – профессиональный и социальный. В соответствии с ними в качестве результатов рассматриваются:

- *на этапе адаптации*: сформированность смыслообразующих мотивов учебно-познавательной деятельности, ценностного отношения к осваиваемой профессии, осознание собственных потребностей, сформированность первоначальных профессиональных знаний;

- *на этапе актуализации мотивов*: сформированность учебно-познавательных, учебно-профессиональных и личностных мотивов, потребности в самопознании, рефлексии и профессиональном развитии, наличие систематизированных знаний, сформированность первоначальных профессиональных умений и обобщенных способов действий, умений ставить и решать учебно-профессиональные задачи;

- *на этапе развития и усиления мотивации*: сформированность составляющих профессиональных и профильно-специализированных компетенций, профессионально важных качеств, потребности совершенствовать свою подготовку, профессионально-педагогической направленности, учебно-профессиональных умений по планированию и организации собственной профессиональной деятельности, ее анализу и коррекции, умения строить взаимоотношения в коллективе;

- *на этапе оценки и самооценки*: способность к самоконтролю выполняемых учебно-профессиональных действий, к рефлексии; готовность к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности.

Обучение рабочей профессии представляет собой совокупность ряда последовательно осваиваемых и интегративно взаимосвязанных образовательных модулей. В связи с этим после изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» не предусматривается присвоение квалификационного разряда. Подобная подготовка главным образом направлена на формирование мотивации к профессиональной деятельности. Присвоение рабочего разряда осуществляется на четвертом курсе после выполнения квалификационной пробной работы и сдачи государственного квалификационного экзамена.

Представленная структурно-функциональная модель формирования мотивации к профессиональной деятельности в условиях обучения рабочей профессии на основе тесной взаимосвязи теоретической подготовки и квазипрофессиональной деятельности является педагогической системой, которой присущи все системные признаки: целостность и согласованность, наличие структурных компонентов, взаимосвязи между компонентами системы и образовательным пространством, иерархичность, наличие системообразующего фактора, множественность описания. Модель основывается на положениях системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного и контекстного подходов, что способствует развитию и усилению мотивации обучающихся, а также позволяет целенаправленно формировать составляющие компетенций.

В целом модель как система учитывает принципы профессионального образования, характеризуется этапностью формирования мотивации к профессиональной деятельности, развивает готовность студентов к осознанному изучению дисциплин общенаучного и профессионального циклов за счет наличия высокой мотивации к учебно-профессиональной деятельности, способности к рефлексии и осознанного стремления к самостоятельной учебной деятельности.

Реализация модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе производственного обучения предполагает применение комплекса традиционных и современных технологий и методов обучения в соответствии с этапами формирования мотивации.

2.2. Педагогические технологии и методы формирования профессиональной мотивации в процессе производственного обучения

Подготовка по рабочей профессии в вузе представляет собой совокупность теоретического, практического и производственного модулей в рамках изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Теоретический модуль носит обобщающий характер с целью введения обучаемых в производственный процесс. Практический модуль позволяет перевести теоретические знания в практические умения в условиях применения системы упражнений и лабора-

торно-практических работ. Производственный модуль включает в себя дидактически обоснованную систему практических знаний, умений и навыков, способствует совершенствованию основ профессионального мастерства обучающихся в процессе применения высокопроизводительной техники, способов труда в условиях выполнения квазипроизводственных работ в учебных мастерских и лабораториях.

Для реализации указанных модулей и достижения высокого уровня профессиональной компетентности и квалификации будущего специалиста необходимо научно обоснованное построение учебного процесса с применением современных педагогических технологий, обеспечивающих достижение запланированных результатов. В литературе понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Под ним подразумевают:

- содержательную технику реализации учебного процесса (В. П. Беспалько);
- модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и педагога (В. М. Монахов);
- определенный алгоритм (структура, содержание, последовательность основных элементов, их взаимосвязь) учебного процесса (деятельности педагога и обучающихся), придерживаясь которого можно достичь заранее поставленных целей (В. А. Скакун);
- запрограммированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, обеспечивающий достижение запроецированных педагогических целей (А. М. Новиков);
- системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

На основании анализа литературы можно выделить следующие наиболее общие сущностные характеристики педагогической технологии: она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта, направлена на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов, отражает строгую технологическую регламентированность какого-либо процесса. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на

ее основе педагогический процесс должен обеспечивать достижение поставленных целей. При этом процесс взаимодействия преподавателя и студентов является структурированным (алгоритмизированным).

По сравнению с обучением, построенным на основе методики, обучение с использованием технологии имеет серьезные преимущества: основой технологии является четкое определение конечной цели, которая рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно; технология дает возможность разработать объективные методы контроля ее достижения; она предлагает проект учебного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Реализация предложенной модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности, рассматриваемой в качестве педагогической системы, предполагает педагогическое проектирование образовательной технологии. Под педагогическим проектированием понимают предварительную разработку деталей педагогических систем, благодаря чему та или иная педагогическая система становится технологичной [109]. Основными задачами педагогического проектирования являются постановка образовательной цели педагогической системы на диагностической основе и построение на основе определенной системы образовательных целей соответствующих педагогических технологий.

Методологические аспекты педагогических технологий исследованы В. П. Беспалько, М. В. Клариним, Г. К. Селевко, Г. П. Щедровицким и другими учеными. Созданы концепции технологии многоуровневого профессионального образования (Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко); программированного обучения (Б. Ф. Скиннер); контекстного обучения (А. А. Вербицкий); модульного обучения (П. А. Юцявичене); дистанционного обучения (Е. С. Полат); проблемного обучения (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов); развивающего обучения (В. В. Давыдов). Анализ исследований показывает, что основными критериями выбора педагогической технологии являются целевая ориентация, учет специфики содержания, индивидуализация и дифференциация обучения, готовность преподавателя к реализации технологии и материально-техническая обеспеченность учебного процесса [19, 42, 98, 148, 185].

Поскольку у студентов необходимо сформировать полный цикл познавательного акта и профессиональной деятельности, основным

принципом формирования будет являться подбор технологий, направленных на обучение видению проблемы, пониманию связей и отношений, способам формирования мотивации, постановке познавательной задачи как цели и результата, формированию личностного смысла деятельности, связанного с осознанием личной значимости процесса познания и результата; мыслительной деятельности, направленной на планирование, проектирование и моделирование выполнения задач квазипрофессиональной деятельности; технически грамотному решению профессиональных задач в конкретных условиях, проверке правильности решения, оцениванию результата и внесению необходимых коррективов.

При реализации педагогической технологии особую роль в достижении планируемого результата играют применяемые методы и средства обучения. В педагогике метод обучения рассматривается как способ взаимодействия преподавателя и учащихся, направленный на овладение учащимися знаниями, навыками и умениями, на их воспитание и развитие [135]. Тесная взаимосвязь понятий «метод обучения» и «прием обучения» позволяет трактовать прием обучения как совокупность элементов метода или составных частей учебной деятельности, которая происходит при реализации данного метода.

В профессиональной педагогике существует две точки зрения на методы производственного обучения. Одни авторы утверждают, что формирование теоретических знаний и производственных умений и навыков – сходные процессы. В связи с этим в теоретическом и производственном обучении применяются одни и те же методы, специфика заключается лишь в форме их реализации [197]. Другие указывают на специфику процесса формирования производственных умений и навыков, подчеркивая, что для производственного обучения характерна репродуктивная деятельность. Студентам необходимо повторить несколько раз одну и ту же операцию, чтобы закрепить формируемое умение. Согласно данной точке зрения, для производственного обучения характерны практические методы обучения в виде лабораторных работ и упражнений [155].

Учитывая рекомендации Н. И. Макиенко по выбору методов производственного обучения [90], мы полагаем, что при обучении рабочей профессии педагогов профессионального обучения необходимо применять разнообразные методы с учетом их целенаправленности. Спе-

циально подобранные методы обучения рабочей профессии имеют целью не только развитие составляющих компетенций в организационно-технологической сфере, но и, главным образом, формирование мотивации к профессиональной деятельности. При этом выбор конкретных методов и их сочетание должны быть соотнесены с целями занятия, особенностями содержания изучаемой темы, уровнем развития группы и условиями обучения.

При сравнительной оценке эффективности методов учебной работы для формирования мотивации, практических и трудовых умений предпочтение отдается практическим методам, так как умение, по мнению Ю. К. Бабанского, не может быть сформировано без практического действия человека, без упражнения, закрепления определенных операций и последующего превращения их в навык [6].

Производительный труд обучающихся выступает основным средством производственного обучения. Он не является самоцелью, но без него производственное обучение студентов невозможно. Участие студентов в производительном труде, необходимость самостоятельного принятия решений в разнообразных производственных ситуациях объективно определяют высокие требования к уровню познавательной и учебно-производственной активности обучающихся. Все это влияет на определение содержания и структуры педагогической технологии производственного обучения.

Тесная взаимосвязь теории и практики определяет необходимость координации изучения дисциплин профессионального цикла и производственного обучения таким образом, чтобы теория опережала практику, осуществлялись тесные межпредметные связи. Структура процесса производственного обучения представляет собой сочетание обучения в учебных аудиториях и в специально организованных учебных мастерских и лабораториях. Специфика средств организации производственного обучения заключается в применении дидактических средств обучения и учебно-материального оснащения учебно-производственного процесса (оборудование, рабочие инструменты, контрольно-измерительные средства, оснастка, техническая и технологическая документация), что в значительной степени определяет его технологию.

Проектирование технологии обучения определяется логикой этого процесса, которая имеет объективный характер. Логику процесса обучения рабочей профессии необходимо рассматривать с двух сторон –

содержательной и дидактической. Логика содержательная заключается в том, что обучение трудовому процессу начинается с предварительного освоения составляющих его элементов, которые отрабатываются изолированно. Затем эти освоенные элементы трудового процесса закрепляются, совершенствуются путем выполнения характерных для профессии учебно-производственных работ, включающих все ранее отработанные элементы трудового процесса. Логика дидактическая определяет взаимосвязь дидактических целей производственного обучения, которые можно представить следующим рядом: отработка правильности и точности трудовых действий → достижение определенной скорости выполнения трудовых действий → формирование профессиональной самостоятельности → формирование творческого отношения к труду. Для реализации каждой цели характерны свои специфические педагогические методы и средства.

Как отмечает В. А. Скакун, единой педагогической технологии производственного обучения нет и быть не может [156]. Педагогическая технология производственного обучения определяется характером трудовых процессов, которые в рамках различных профессий отличаются по содержанию и подходам к педагогическим средствам их освоения. Среди педагогических технологий особое место при обучении рабочей профессии педагогов профессионального обучения занимают фронтально-групповая технология, технология бригадной организации производственного обучения, технология применения документации письменного инструктирования, технология использования активных методов обучения.

Занятие производственного обучения имеет характерную структуру, которая определяет структуру построения технологии производственного обучения (рис. 8).

В период производственного обучения, когда формирование первоначальных навыков затруднено, А. П. Беляева рекомендует проводить лабораторно-практические работы, поскольку в процессе их выполнения у обучающихся развиваются не только практические умения и навыки, но и навыки всестороннего и глубокого восприятия, осмысления и анализа теоретического материала программы [119]. Комплексное проведение лабораторно-практических работ создает благоприятные условия для развития познавательной и трудовой активности студентов, способствует развитию умений и навыков пользования

различными приборами, а также навыков графического и расчетного характера. Подобные работы как метод обучения проводятся по относительно сложным разделам программы профессиональной подготовки. Их организуют чаще всего фронтально, а иногда в виде практикума (бригадная форма).



Рис. 8. Структура занятия производственного обучения

В процессе производственного обучения студенты должны уметь пользоваться техническими справочниками, стандартами, справочными таблицами и другой технической литературой для подбора инструментов, приборов, определения и расчета режимов, параметров и т. п. В связи с этим применяется такой метод обучения, как работа с технической документацией и литературой. В соответствии с этим методом студентам объясняются правила пользования технической литературой, документацией и стандартами, показываются способы нахождения и обработки данных, проводятся специальные упражнения по работе со справочной литературой.

В ходе обучения студентов рабочей профессии «контролер станочных и слесарных работ» осуществляется целенаправленное и после-

довательное формирование мотивации к профессиональной деятельности. Анализ различных способов развития мотивации позволил выделить наиболее доступные для реализации при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение». К ним можно отнести создание благоприятного психологического микроклимата в коллективе, ситуации успеха на занятии, уважительное и в то же время требовательное отношение к личности, акцентирование внимания на значимости учебной дисциплины для будущей профессии. А. К. Маркова отмечает, что управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции [96]. Будущим педагогам профессионального обучения объясняется важность осваиваемой рабочей профессии в личном и социальном планах, рассказывается о специфике профессии, демонстрируются образцы выполнения работы, студенты привлекаются к поиску нового, создается атмосфера сотрудничества. Развитие устойчивой мотивации учения зависит от содержания обучения, поэтому учебный материал данной дисциплины информационно насыщен, четко обозначены цели и задачи предстоящей работы.

Создание ситуации успеха в учебной деятельности студентов представляет собой сложный процесс применения комплекса приемов, который способствует включению каждого студента в активную учебную деятельность. Ситуация успеха благоприятствует развитию потенциальных возможностей, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы личности. Технологически подобные ситуации создаются вербальными и невербальными средствами, обеспечиваются операциями, осуществляемыми в психологической атмосфере радости и одобрения.

С точки зрения А. С. Белкина, успех создает переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их [14]. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. С педагогической точки зрения ситуация успеха обозначает такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и группы в целом. Успех всегда имеет две стороны: одна состав-

ляет сугубо индивидуальное, субъективно-личностное переживание радости, а другая отражает коллективную оценку достижений личности, отношение окружающих к успеху члена группы. Связь этих сторон несомненна и органична, причем оптимальным является вариант, когда радость одного становится радостью других [15].

Мотивация к обучению формируется под влиянием системы педагогических воздействий, в первую очередь в процессе учебно-производственной деятельности. Это обусловлено тем, что возникновение мотивов, их развитие и укрепление происходят, когда студент начинает действовать. Для этого в ходе инструктажей проводится актуализация знаний и опыта студентов путем создания вводной проблемной ситуации, проведения эвристической беседы, чтобы обучающиеся осознали перспективу своей работы, связь ее с ранее изученным материалом, убедились в возможности качественного ее выполнения. В ходе актуализации происходит развитие потребности в размышлении, сравнении, сопоставлении, собственной оценке.

В педагогической науке и практике все большее внимание привлекают активные методы обучения, которые в силу своего содержания, способов реализации объективно невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности обучающихся. Как отмечает В. А. Скакун, в педагогическом процессе не существует методов активных и пассивных. Каждый метод обучения настолько активен, насколько он стимулирует учебную деятельность обучающихся, поэтому активным метод делает тот, кто его применяет, в частности педагог, преподаватель, мастер [156]. Значительный потенциал концентрируют в себе активные методы, которые тесно взаимосвязаны с рефлексивными и представлены ролевыми играми, кейс-методом, анализом конкретных производственных ситуаций, конкурсами профессионального мастерства, интерактивными заданиями и др., способствующими формированию устойчивой позитивной мотивации и развитию творческой активности [38, 39, 208, 218].

Решение производственно-технических задач используется при инструктировании студентов, формировании ориентировочной основы предстоящих действий на этапе освоения профессии, когда обучающимся предстоит выполнять учебно-производственные задания достаточно высокой степени сложности. Так, Д. Б. Эльконин определяет задачу как важный компонент учебной деятельности, а основным

результатом решения задачи считает изменение в самом действующем субъекте [195]. В учебном процессе задача может выполнять функцию управления деятельностью студентов и служить важным резервом повышения эффективности усвоения материала и активизации умственной деятельности. Подбор задач в соответствии с субъектным опытом обучаемых позволяет индивидуализировать обучение [199]. Любая деятельность человека включает в себя решение задач, на основе которых целесообразно определять уровень профессионального становления специалиста [1]. Причем показатели профессионального становления могут быть использованы для оценки как результата, так и всего процесса становления специалиста на различных этапах профессионального образования. Это означает, что образовательные и профессиональные задачи должны быть доступны для решения на любом этапе профессионального образования, а полученные знания и умения должны служить основой для решения проблемных профессиональных задач.

Применение в производственном обучении метода анализа и решения производственно-технических задач позволяет:

- актуализировать общетехнические знания студентов, побудить их к практическому применению этих знаний в труде;
- сформировать умение формулировать и решать задачу в конкретной обстановке;
- выработать сознательное отношение к труду;
- развить умение работать в коллективе;
- инициировать активность и творческий поиск способов повышения производительности труда [128, 134].

На основе рассмотренных форм и методов активного обучения разработана *технология контекстного обучения*, применяемая в процессе изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Основной единицей содержания является не порция информации, а проблемная производственная ситуация в ее предметной и социальной определенности. При этом деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Главным становится развитие с опорой на информацию способностей студентов компетентно выполнять функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать целостной профессиональной деятельностью.

Организуя переход от теории к труду в процессе производственного обучения, нужно понимать, что студент будет оперировать в лабораториях не профессиональными реалиями, а их информационными аналогами и знаковыми моделями. В таких условиях необходимо и достаточно последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны как ее предметно-технологических (предметный контекст), так и социальных составляющих (социальный контекст). Подобный подход трактует контекст в виде системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности обучаемого, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт студента, а внешний характеризует предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

А. А. Вербицкий отмечает, что овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к собственно профессиональной с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей, к которым он относит семиотическую, имитационную и социальную [29].

При изучении студентами дисциплины «Практическое (производственное) обучение» наиболее целесообразно применение имитационной обучающей модели и частично социальной. Базовыми формами деятельности студентов становятся учебная и квазипрофессиональная деятельность, а основной функцией преподавателя является включение студентов в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций. В процессе индивидуального и совместного разрешения проблем и задач квазипрофессиональной деятельности студент совершает предметные действия и поступки в ситуациях, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Все это позволяет развивать личность будущего педагога профессионального обучения с позиции формирования его социальной и предметной компетентности, мотивации к профессиональной деятельности, личностных смыслов, ценностных ориентаций и отношения к профессии.

На основе теории контекстного обучения может быть реализована *кейс-технология*, предназначенная для обучения способам решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных и профессиональных проблем. Кейс-технология представляет собой весьма сложный и многоаспектный процесс инновационного обучения, включающий в себя элементы исследовательской, аналитической, синергетической и проектной деятельности. Специфика данной технологии состоит в создании специализированного кейса в виде проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни или профессиональной деятельности, которая допускает множество решений и альтернативных путей их поиска [161, 162, 210, 223, 226].

В нашем случае кейс-технология была применена в ходе выполнения комплексных заданий на занятиях производственного обучения, что позволило практически реализовать внутрипредметные и междисциплинарные связи [34].

С рассмотренных позиций деятельность преподавателя и студентов по созданию и использованию кейс-заданий можно представить как совокупность последовательно выполняемых этапов:

1. *Поиск объекта, проблемы, сюжета из практики и разработка кейс-задания.* Источником кейса-задания выступает реальная производственная ситуация. Эффективность кейс-метода значительно повышается в случае, когда ситуация основана на материале, собранном самим студентом во время прохождения квалификационной практики на конкретном предприятии. Это позволяет будущему специалисту спрогнозировать различные варианты решения проблемы, предложить оптимальное решение, а также увидеть результаты своих действий. Подобные ситуации стали основой составления кейс-заданий.

2. *Введение в кейс-задание.* На этом этапе преподаватель выдает кейс-задания студентам для самостоятельного ознакомления, осуществляет постановку целей и задач предстоящей работы с последующим совместным обсуждением кейса. Подобная деятельность может быть организована в форме деловой игры с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации.

3. *Анализ кейс-задания.* Он может осуществляться индивидуально или в малых группах. Студенты обсуждают, вырабатывают решения проблемы, оценивают их и выбирают оптимальное решение, готовят презентацию.

4. *Презентация решения кейс-задания.* Студенты представляют результаты анализа кейса. На этом этапе они проявляют умение публично представить интеллектуальный продукт, в ходе дискуссии выслушать критику и отстаивать собственное мнение.

5. *Общая дискуссия.* Предполагает обсуждение всеми участниками рассматриваемых вопросов с целью выработки оптимального совместного решения предложенной проблемной ситуации.

6. *Подведение итогов.* Осуществляется преподавателем с целью обоснования своей версии, акцентирования внимания на других решениях. Затем преподаватель производит оценку решений и проставляет рейтинговый балл.

Специфика кейс-заданий для педагогов профессионального обучения заключается в рассмотрении ситуаций как производственного, так и педагогического характера в рамках одной дисциплины, поскольку они являются составляющими будущей профессионально-педагогической деятельности. В качестве примера в прил. 4 представлены ситуации, которые вызвали наибольший интерес у студентов при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение». Разработанные производственные кейс-задания по данной дисциплине связывают темы занятий с последующей деятельностью студентов в условиях квалификационных практик и ориентируют их на интерактивную деятельность с целью формирования компетенций по рабочей профессии.

Кейс-метод можно считать весьма продуктивным оценочным средством для определения уровня сформированности компетенций по рабочей профессии, которое позволяет с высокой степенью валидности оценить следующие группы умений и навыков:

- *аналитические и управленческие* (умение читать технологическую документацию, работать со справочной и специальной литературой, выделять существенную информацию; навыки принятия оптимальных решений в конкретной производственной ситуации);

- *коммуникативные* (владение специальной профессиональной терминологией с навыками устного межличностного общения; умение работать в группе и вести дискуссию, аргументированно излагая собственную точку зрения; умение убеждать окружающих);

- *практические* (умение использовать знания о возможностях и технологических особенностях современного контрольно-измери-

тельного оборудования, умение применять навыки контроля с целью повышения производительности труда, умение использовать знания о рациональной организации рабочего места с соблюдением требований техники безопасности);

- *творческие* (умение вырабатывать и анализировать различные предложения);

- *социальные* (умение выслушивать других студентов и оценивать их поведение, умение поддерживать чужое мнение в дискуссии);

- *рефлексивные* (умение проводить анализ и контроль своих действий и принятых решений).

Особое значение при овладении рабочей профессией придается *рефлексивным методам обучения*, позволяющим стимулировать развитие, обогащение и усиление качеств собственной личности путем оценки своего поведения и своей деятельности как бы со стороны. Рефлексия является одним из важных механизмов мышления, обеспечивающим узнавание, понимание, связывание прежнего опыта с полученной новой информацией и формирующим способность отдавать себе отчет в том, что происходит [122].

Развитие способности к рефлексии может реализоваться в контексте образовательного процесса за счет создания ситуации обращения студентов к собственному жизненному опыту в процессе изучения конкретного явления или при анализе своей деятельности в ходе выполнения учебно-производственных работ с применением специальных форм и методов обучения. Схему рефлексивных методов можно представить следующим образом: действие → рефлексия → новое действие → рефлексия цикла. Проведение занятий по такому принципу способствует пониманию студентами выполняемых действий, стимулирует осмысление намерений, что побуждает к постановке новых вопросов и формулированию выводов.

В типологии рефлексивных методик В. А. Метаевой одним из их видов выступает методика анализа и решения кейсов (case study) [99], которая, по сути, идентична рассмотренному ранее методу решения конкретных ситуационных производственно-технических задач. В условиях обучения рабочей профессии данная методика позволяет включать в обсуждаемые производственные ситуации такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование, что побуждает студентов форму-

лизовать общие выводы исходя из частных примеров, формирует навык практического пользования общими правилами и приемами.

Самостоятельная работа студентов при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение» строится на опережающей основе. Для этого применяются творческие задания, представляющие собой последовательно усложняющиеся познавательные задачи практико-ориентированной направленности. Они выдаются преподавателем до изучения учебного материала на занятии и ориентированы на максимальную самостоятельность студентов. В этом случае работа студентов осуществляется в нескольких формах:

- *Опережающая работа теоретического характера.* Студенты самостоятельно изучают предложенный нормативно-методический материал отдельных тем дисциплины до изучения основного теоретического материала. Заданиями выступают анализ стандартов, технической документации, технической литературы по теме; подготовка сообщений о практическом опыте в изучаемой области; изучение методических разработок и рекомендаций, знакомящих студентов с системой предстоящей трудовой деятельности.

- *Опережающие задания практического характера.* Студентам предлагают до начала изучения новой темы просмотреть ряд видеосюжетов, в которых теоретические положения лекций предваряются опережающими заданиями-наблюдениями, раскрывающими суть будущей деятельности в наглядной и доступной форме.

- *Опережающие задания рефлексивно-творческого характера.* Студентам предлагаются индивидуальные задания творческого характера, предполагающие их самостоятельное творческое решение с рефлексивной самооценкой выполняемых действий. Задания предусматривают разработку проекта технической документации, анализ конкретной производственной ситуации, создание мультимедийных презентаций либо видеосюжетов с детальным рассмотрением приемов и операций технического контроля.

Особое место в процессе производственного обучения занимают нестандартные виды занятий, к которым мы относим конкурс профессионального мастерства и производственную экскурсию.

Конкурс профессионального мастерства представляет собой форму трудового соревнования, где студенты могут продемонстрировать достигнутый уровень профессиональной подготовки, что позволяет вы-

явить лучших по индивидуальным показателям. В ходе конкурса происходит стимулирование интереса к профессии, развитие инициативы и творчества, а также создаются условия для самовыражения студентов. Все это способно значительно повысить мотивацию к профессиональной деятельности и качество подготовки [78].

Конкурс профессионального мастерства на звание «Лучший контролер станочных и слесарных работ» проводится в масштабе учебной группы в конце второго курса обучения, когда заканчивается определенный этап в обучении рабочей профессии и студенты имеют достаточный уровень профессиональных знаний, умений, навыков и опыта. При организации конкурса выбрана многоступенчатая система проведения соревнований. Конкурс состоит из нескольких этапов, каждый из которых имеет определенные цели и задачи.

Подготовительный этап конкурса предусматривает самостоятельную подготовку студентов в рамках полученных заданий, консультирование у преподавателей. На данном этапе важно раскрыть обучающимся значимость конкурса, создать условия, позволяющие им активно участвовать в соревновании и добиться успеха.

Основной этап характеризуется выполнением теоретического, практического и творческого заданий. Теоретическая часть предусматривает выполнение тестовых заданий разных уровней сложности, в которых конкурсантам предлагается выбрать правильный вариант ответа либо дополнить графические изображения в технологических картах недостающими или пропущенными составляющими. Кроме того, в теоретическую часть включены эвристические задания, требующие от участников самостоятельного преобразования приобретенных знаний при решении нетиповых производственно-технических задач. Так, например, студентам предлагается найти ошибки, допущенные при оформлении технической документации. Практическая часть данного этапа конкурса проводится в контрольно-измерительной лаборатории кафедры. Практические задания направлены на проверку правильности выполнения приемов, соблюдения технологии измерений, последовательности действий по уходу за приборами. Творческое задание заключается в подготовке и представлении студентами доклада, эссе или презентации в рамках своей будущей профессии.

Особое значение имеет правильная организация конкурса, оперативный учет и оценка результатов. Результативность конкурса за-

висит от выбранных критериев оценки заданий и в значительной степени от оперативности информирования студентов о прохождении конкурса. Для выполнения этих условий нами была предложена система оценки этапов конкурса, согласно которой работы участников оценивала комиссия, состоящая из представителей кафедры и работников машиностроительного предприятия.

Заключительный этап конкурса предусматривает подведение итогов, определение победителей. При подведении итогов необходимо учитывать не только количественные показатели, но и качественные изменения в плане профессионального и личностного роста группы в целом и каждого студента в отдельности. На данном этапе особое значение имеет выявление, обобщение и распространение положительного опыта в группе студентов. Это носит выраженный воспитательный характер и является важным аспектом процесса обучения в профессионально-педагогическом вузе. По окончании конкурса лауреаты награждаются дипломами.

Значительную роль в формировании мотивации играют *учебно-производственные экскурсии* на машиностроительные предприятия. Они рассматриваются как средство формирования и развития у студентов интереса к будущей профессии, мотивации к дальнейшему профессиональному образованию и самоопределению. Производственная экскурсия позволяет ознакомить студентов с современной техникой, технологией и организацией производства. В ходе экскурсии обучающиеся могут наблюдать за производственными процессами или объектами в производственном цехе предприятия под руководством преподавателя. Методика проведения экскурсии зависит от темы, дидактической цели, объекта экскурсии. В начальный период обучения экскурсии носят ознакомительный характер, однако по мере освоения профессии они становятся целевыми. В ходе подведения итогов экскурсии осуществляется заключительная беседа, студенты анализируют и систематизируют собранный материал, готовят альбомы с фотографиями и материалами для обсуждения результатов в студенческом научном обществе.

Большое значение в процессе подготовки по рабочей профессии придается организации систематического контроля, оценке и анализу учебно-производственной деятельности студентов. Контроль и оценка уровня и качества подготовки студентов согласно теории обучения

являются обязательными компонентами образовательного процесса и имеют всесторонний характер. Некоторые аспекты диагностики производственных умений и навыков рассматривались в работах Л. В. Колясниковой, Н. Н. Сикорской, В. А. Скакуна, Ю. А. Якубы [74, 152, 154, 200].

Для мониторинга процесса изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение» нами внедрена рейтинговая система контроля, в рамках которой применяются следующие виды контроля: входной, текущий, промежуточный и итоговый. Данная система основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студентов, начислении баллов в течение семестра и позволяет дать количественную характеристику качества обучения. По мере накопления баллов определяется рейтинг студента по дисциплине, принимаемый в качестве индивидуального числового показателя интегральной оценки достижений в учебе, затем устанавливается уровень достижений обучаемого. Рейтинговая система контроля стимулирует систематическую работу студентов, мотивируя их к учебно-производственной деятельности в рамках конкретной дисциплины [100].

Обобщая сказанное, следует отметить, что специально организованная учебно-познавательная и квазипрофессиональная деятельность при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение» способствует формированию познавательных, профессиональных и личностных мотивов студентов. В результате систематического применения предлагаемых методов и педагогических технологий мотивация постепенно переходит в самомотивацию и преподавателю не требуется затрачивать значительные усилия для активизации познавательной и учебно-производственной деятельности студентов.

2.3. Учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной мотивации

Необходимым условием осуществления научно обоснованного процесса производственного обучения с целью формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности является учебно-методическое обеспечение, которое включает в себя учебно-методическую документацию и учебно-методические средства. Учебно-методическая документация предназначена для определения содержания

и основ планирования производственного обучения, а учебно-методические средства представляют собой материальные объекты, обеспечивающие организацию производственного обучения на современном техническом уровне.

Процесс профессионального обучения является двусторонним, характеризующимся совместным участием преподавателя и студентов, поэтому учебно-методическое обеспечение должно обслуживать обе взаимодействующие стороны на равных научно-педагогических условиях. В связи с этим, учитывая требования ФГОС ВПО, мы считаем, что для разработки и реализации учебно-методического обеспечения, соответствующего целям формирования мотивации к профессиональной деятельности в процессе подготовки по рабочей профессии, должен быть применен комплексный подход, основанный на контекстно-компетентностном обучении.

Анализ научной литературы позволил выбрать наиболее целесообразные подходы к проектированию данного учебно-методического обеспечения: системный, деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и контекстный. Реализация указанных подходов предполагает выделение структуры и содержания предметных и междисциплинарных знаний, адекватных основным функциям производственно-технического характера, реализуемым педагогом профессионального обучения, а также ориентацию на формирование личности специалиста.

При организации производственного обучения студентов нами учитывались положения развивающего обучения, предложенные Л. С. Выготским, который считал, что обучение должно вести за собой развитие, опираясь не только на «созревшие» функции обучающегося, но и на функции, которые находятся в процессе формирования. Ученый ввел понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Первое обозначает уже достигнутый уровень развития, при котором обучающийся может самостоятельно, без помощи преподавателя решать интеллектуальные задачи. Второе понятие определяет уровень развития, характеризующийся возможностью решения интеллектуальных задач определенной сложности совместно с преподавателем. Умение обучающегося делать самостоятельный шаг в зоне своего ближайшего развития без помощи педагога является свидетельством перехода от развивающего обучения к эвристическому [31].

Ведущим принципом учебно-методического обеспечения является принцип комплексности. В. А. Скакун отмечает, что методическое оснащение должно трансформироваться в комплексное методическое обеспечение, что позволит осуществить подлинно научный подход к его планированию, разработке, созданию, учету и контролю [155]. Под *комплексным учебно-методическим обеспечением учебного процесса* следует понимать планирование, разработку и создание оптимальной системы учебно-методической документации и дидактических средств обучения, необходимых для полного и качественного осуществления образовательного процесса.

Проектирование содержания учебно-методического обеспечения целесообразно осуществлять на основе следующих принципов контекстного обучения:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов в учебной деятельности студентов;
- проблематизация содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- открытость, т. е. использование для достижения конкретных целей обучения в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- учет индивидуально-психологических особенностей контекстов каждого обучающегося.

При определении критериев и содержания учебно-методического обеспечения процесса обучения необходимо исходить из рабочей программы, отражающей требования государственного образовательного стандарта, определяющей проект содержания учебного процесса

по дисциплине. При разработке учебно-методического обеспечения нами были учтены положения, раскрытые в работах В. П. Беспалько и В. А. Скакуна [20, 155]. В структуру учебно-методического обеспечения дисциплины чаще всего включают следующие компоненты: учебно-методическую документацию; средства обучения для студентов; дидактические средства, необходимые для проведения учебного занятия; дидактические средства для преподавателя; средства контроля качества профессиональной подготовки. В то же время анализ теории и практики профессионального образования показал, что традиционное учебно-методическое обеспечение не в полной мере отражает специфику формирования готовности к решению задач, характерных для будущей профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

В связи с этим мы определили следующие цели разработки учебно-методического обеспечения:

- оптимизация подготовки и проведения занятий по производственному обучению;
- интенсификация учебно-производственного процесса;
- формирование мотивации к профессиональной деятельности и развитие познавательной активности студентов посредством системы заданий на контекстной основе.

В соответствии с поставленными целями учебно-методическое обеспечение необходимо рассматривать как целостную систему средств обучения, интегрированных путем сбора, обработки, хранения, передачи и представления информации студентам и преподавателю в установленные расписанием занятий сроки. Взаимосвязанность всех элементов учебно-методического обеспечения между собой определяется наличием единой основы, а соответствие разработанных элементов спроектированному замыслу обеспечивается с помощью реализуемых технологий обучения.

Под *учебно-методическим обеспечением процесса производственного обучения* будем понимать систему учебно-методической документации и средств обучения, отражающую педагогические технологии освоения рабочей профессии, применяемую в качестве педагогического средства решения комплекса педагогических задач, ведущей среди которых является формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности. Целевая ориентация учебно-методичес-

кого обеспечения способствует развитию познавательных, профессиональных и личностных мотивов обучающихся.

Структура учебно-методического обеспечения, поддерживающая на заданном научно-методическом уровне разработанную структурно-функциональную модель, включает в себя три модуля: нормативно-методический, обучающий профессионально ориентированный и оценочно-контролирующий, содержание которых направлено на развитие мотивации к освоению специальности и формирование профессионально значимых качеств студентов.

Нормативно-методический модуль включает в себя Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям), учебный план подготовки студентов по данному направлению (профилизация «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении») и рабочую программу дисциплины «Практическое (производственное) обучение». В него также входят график прохождения дисциплины, перечень учебно-производственных работ, методические указания к выполнению лабораторных работ, задания и методические указания к выполнению самостоятельной работы, методическая документация для проведения конкурса профессионального мастерства, сценарии деловых производственных игр, программа квалификационного экзамена, учебно-методическая документация организации и проведения квалификационных практик.

Обучающий профессионально ориентированный модуль обеспечивает учебно-производственную деятельность студентов и содержит «банк» слайдов, мультимедийное сопровождение, видеосюжеты по выполнению учебно-производственных работ и решению производственно-технических задач; инструкционно-технологические карты; справочник; комплект производственно-технических задач, кейс-заданий и производственных ситуаций; листы рабочей тетради; комплект заданий для выполнения комплексных учебно-производственных работ.

Оценочно-контролирующий модуль включает в себя рейтинговую систему оценки знаний и умений студентов; комплект экзаменационных билетов по дисциплине; тестовые задания для контроля остаточных знаний; учебно-методическую документацию квалификационного экзамена (комплект экзаменационных билетов для выполне-

ния квалификационной работы, комплект экзаменационных билетов для контроля теоретических знаний).

Разработанная структура учебно-методического обеспечения соответствует принятым в профессиональной педагогике принципам построения подобной учебно-методической документации.

Функциями учебно-методического обеспечения являются:

- *педагогическая* – переработка учебной информации с целью формирования соответствующих умений и развития познавательных способностей на основе интеграции учебного, жизненного и производственного опыта студента с опытом педагога, а также развитие самостоятельности, индивидуализация темпа и степени сложности выполнения учебно-производственной деятельности;

- *мотивационная* – активизация и стимулирование учебно-познавательной деятельности за счет управления студентами собственной деятельностью, получения конкретных результатов в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности;

- *объясняющая* – представление теоретических знаний в доступной форме на основе взаимосвязи с задачами производственного обучения;

- *развивающая* – развитие рефлексии, активизация продуктивного мышления, творческого потенциала студентов;

- *информационная* – обеспечение доступа к справочной информации, нормативным документам, базам данных;

- *прогностическая* – предоставление студентам возможности использовать информацию при определении перспектив обучения для выполнения в будущем профессиональной деятельности;

- *контролирующая* – выявление и оценивание достигнутого уровня усвоения учебного материала и сформированности необходимых профессиональных умений.

Рабочая программа определяет научное содержание дисциплины, методическое построение которой спроектировано на блочно-модульной основе, где каждый блок направлен на формирование составляющих компетенций в организационно-технологической сфере. Содержание каждой темы дисциплины выстроено в логической последовательности по принципу от простого к сложному с учетом межпредметных связей и базируется на изученном материале. Темы составляют единое целое, охватывают весь необходимый комплекс зна-

ний, умений и навыков по рабочей профессии. В соответствии с рабочей программой в начальный период обучения освещаются вопросы, касающиеся ознакомления с производством и техникой безопасности. Последующее изучение предусматривает приобретение прочных производственных умений, навыков и опыта, что контролируется выполнением комплексных работ.

Содержание дисциплины «Практическое (производственное) обучение» для подготовки контролеров станочных и слесарных работ представлено в виде восьми логически взаимосвязанных разделов, в которых рассматриваются слесарно-сборочные работы, работы на металлорежущих станках, измерение и контроль параметров деталей машин с помощью универсальных и специальных средств измерений.

Каждый раздел дисциплины состоит из трех модулей:

- *теоретический модуль* направлен на формирование теоретических основ в области технического контроля, механосборочных работ. При освоении данного модуля актуализируются знания студентов по дисциплинам «Технология конструкционных материалов и материаловедение», «Физика», «Инженерная графика» и др., что позволяет создать основу для освоения практических умений и навыков в процессе выполнения трудовых приемов и операций. Для выполнения учебно-производственных работ студент должен изучить способы обработки материалов, металлорежущее оборудование, методы измерений и контроля, принципы действия контрольно-измерительных приборов, технологию измерения параметров деталей с помощью средств измерений и контроля, технологическую документацию для проведения контроля и регистрации результатов измерений;

- *практический модуль* формирует умения и профессионально важные качества в ходе решения производственно-технических задач, выполнения упражнений репродуктивного уровня, лабораторно-практических работ. Этот модуль имеет технологическую направленность;

- *производственный модуль* формирует систему профессиональных знаний, умений и навыков, производственного опыта в процессе выполнения упражнений по освоению трудовых приемов, операций и процессов, комплексных учебно-производственных работ в учебных мастерских и лаборатории.

В процессе объяснения нового материала, демонстрации трудовых приемов и операций, текущего инструктирования применяется мультимедийная презентация.

тимедийное сопровождение, включающее в себя «банк» слайдов мультимедийных презентаций, видеофрагменты. Применение информационных технологий способствует осознанию студентами значения приобретаемых знаний и усиливает мотивацию к изучению дисциплины.

Разработанные с помощью программы «Microsoft Power Point» мультимедийные презентации позволяют представить в виде слайдов информацию, сопровождающую доклад, демонстрацию или инструктаж, в удобной для восприятия форме. Так, например, презентация по теме «Измерение линейных размеров с помощью штангенприборов» включает в себя не только текст с информацией о назначении и технических характеристиках приборов, но и графические изображения различных типов приборов; анимацию, отображающую процесс настройки прибора, измерения и отсчета показаний по его шкалам.

Содержание разработанных и внедренных в учебный процесс презентаций позволяет в ходе объяснения материала проиллюстрировать процессы технического контроля, которые затруднительно воспроизвести в учебной лаборатории, с помощью гибких и наглядных динамических анимаций. Слайды дают хороший обучающий эффект при освоении вопросов технологии измерения и изготовления деталей, поскольку содержание технологии выстраивается в соответствии с логикой обсуждения ее с обучающимися. Движение отдельных фрагментов слайда заостряет внимание студента на анимированной части информации.

В ходе выполнения лабораторных работ студенты используют преимущественно рабочие чертежи, инструкционно-технологические карты, в которых определена последовательность работы. Непосредственно на рабочих местах изучаются вопросы настройки и измерения конкретных параметров деталей контрольно-измерительными приборами. На этом этапе материалы мультимедийных презентаций выступают в качестве средства текущего самоконтроля, поскольку основным фактором, определяющим овладение трудовыми навыками, является формирование достаточно полного первоначального образа действия и его уточнение в процессе выполнения лабораторной работы и упражнений.

Видеофрагменты, в которых показано выполнение операций с помощью контрольно-измерительных приборов, раскрывают прикладные вопросы техники и технологии. Применение видеофрагментов со-

проводятся познавательными заданиями, предварительной постановкой вопросов, ответы на которые студенты получают в процессе демонстрации сюжета. Привлечение обучающихся к созданию и поиску подобных видеосюжетов, мультимедийных презентаций способствует развитию их творческой активности и мотивации к обучению. На кафедре создана картотека и «банк» слайдов, изображений, анимаций и видеофрагментов в области технического контроля.

Особенность разработанных методических указаний к выполнению лабораторных работ заключается в том, что в их структуре раскрывается логическая последовательность выполнения операций и приемов проведения лабораторного исследования, позволяющая студентам осознать результаты собственной работы. Знаниевой основой выполнения заданий лабораторных работ служит материал теоретического модуля, а не теоретические положения методических указаний, что позволяет сформировать у студентов потребность в самостоятельной творческой учебной работе. Знания, полученные при освоении теоретического модуля, в ходе лабораторных занятий корректируются и адаптируются, формируются умения применять их в различных практических ситуациях. Подобные работы облегчают студентам переход от теории к практике.

При решении производственно-технических задач, проектировании технологических процессов, а также при реализации метода работы с технической и справочной литературой на занятиях применяются разработанные при нашем участии справочник «Метрологические характеристики средств измерений и контроля геометрических величин» [101] и словарь «Сертификация, метрология и управление качеством» [151], что способствует формированию у студентов умения пользоваться справочной литературой. В этих изданиях представлены терминология и общие сведения о техническом контроле, приведена классификация видов и средств контроля, рассмотрены метрологические характеристики универсальных и специальных средств измерений и контроля, наиболее широко применяющихся в машиностроительном производстве, представлены некоторые справочные данные, отражающие их конструктивные и технологические особенности, сведения о стоимости приборов, затратах на их амортизацию, нормах времени на контрольные операции и др. Все эти сведения необходимы для проектирования и оптимизации процессов и операций контроля в машиностроении.

Для систематического контроля формирования составляющих компетенций студентов в учебном процессе используются тесты. Тестирование успешности применения профессиональных знаний в учебно-производственной деятельности производится аналогично тестированию в процессе теоретического обучения. Тесты разработаны таким образом, чтобы обеспечить возможность объективной диагностической проверки и оценки качества и полноты знаний и умений обучающихся.

Тестовые задания предназначены для промежуточного контроля знаний и ориентированы на проверку не всего изученного материала, а суммарного объема той его части, которая непосредственно используется при изучении последующих разделов дисциплины и необходима в будущей профессиональной деятельности. Одним из видов контроля является тестирование качества выполнения учебно-производственных работ и производительности труда обучающихся. В этом случае за установленную норму времени проверке подвергаются изготовленная деталь и результаты ее технического контроля, настроенное средство измерения или прибор.

Одним из важных предметно-знаковых средств обучения является рабочая тетрадь, применение которой позволяет обеспечить пооперационное формирование технических понятий, способствует активизации учебно-познавательной деятельности студентов при освоении теоретического и производственного модулей. Листы рабочей тетради дают возможность управлять мыслительной деятельностью студентов и решать ряд образовательных задач. Главными из них можно считать усвоение технических понятий, приобретение практических умений и навыков, формирование умений и навыков самоконтроля, развитие мышления, контроль хода обучения [197]. Листы рабочей тетради включают в себя следующие блоки:

- информационный, содержащий новый учебный материал;
- контролирующий, включающий задания, тесты для контроля знаний и умений, задания для самостоятельной работы.

В процессе производственного обучения применяются инструкционные и инструкционно-технологические карты. Инструкционная карта представляет собой развернутую ориентировочную основу деятельности студентов при освоении изучаемой трудовой операции или вида работы. Она раскрывает типовую последовательность, правила, сред-

ства, способы выполнения, контроля и самоконтроля осваиваемых трудовых приемов изучаемой операции. Инструкционно-технологические карты используются при выполнении работ комплексного характера, так как они раскрывают технологическую последовательность, режимы, технические требования и средства выполнения учебно-производственных работ. Карты, применяемые на начальных этапах выполнения комплексных работ, по содержанию более краткие, в них представлены инструктивные указания, пояснения, касающиеся правил выполнения работ, возможных ошибок и неполадок, способов их устранения.

Разработанные дидактические средства играют важную роль в формировании мотивации к профессиональной деятельности. Печатные учебные материалы позволяют повысить уровень информированности, расширить кругозор студентов. Натурные объекты дают возможность концентрировать внимание обучающихся, вызывают их заинтересованность, позволяют задействовать ассоциативную и зрительную память, развивают готовность и желание сделать что-либо собственными руками. Мультимедийные презентации и видеофрагменты направленно формируют целостность восприятия трудового процесса, расширяют познавательные умения и навыки, поддерживают интерес студентов к современным достижениям в области технических измерений и контроля, усиливают стремление к овладению компьютерными технологиями и программами с целью создания собственных презентаций и видеосюжетов.

Таким образом, мотивация является особо важным и специфическим компонентом учебной деятельности, посредством которого возможно формирование на более высоком уровне профессиональных компетенций студентов.

В условиях применения разработанного комплекса дидактических средств развития мотивации студентов к профессиональной деятельности образовательные цели быстрее превращаются в цели обучаемых. Через содержание учебно-методического обеспечения формируется позитивное отношение студентов к изучаемой дисциплине и, следовательно, к осваиваемой профессии, осознается ее значимость для личностного и профессионального развития будущего педагога профессионального обучения.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Практическое (производственное) обучение» регулярно подвергается редактированию, что обусловлено рефлексивной реакцией преподавателя на возникающие изменения в педагогической практике. Это главным образом связано с обновлением учебного материала в соответствии с внедрением новейших технологий и техники, корректированием содержания дисциплины с учетом компетентностного подхода, совершенствованием методики преподавания, рейтинговой системы контроля и критериев оценки сформированности составляющих компетенций студентов на основе проведенных исследований и опытно-поисковой работы преподавателя.

Глава 3

АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Содержание и организация опытно-поисковой работы

Цель опытно-поисковой работы состояла в проверке результативности разработанного учебно-методического обеспечения процесса подготовки студентов по рабочей профессии при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение» как средства обучения, позволяющего развить положительную профессиональную мотивацию будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе.

Задачи опытно-поисковой работы:

1) апробировать учебно-методическое обеспечение дисциплины «Практическое (производственное) обучение»;

2) выявить и проследить динамику формирования мотивации у студентов в процессе обучения рабочей профессии;

3) провести статистическую обработку данных, проанализировать результаты опытно-поисковой работы по формированию мотивации студентов к профессиональной деятельности и оценить результативность применения разработанного учебно-методического обеспечения дисциплины «Практическое (производственное) обучение».

Планирование, организация, методика проведения, анализ и математическая обработка результатов опытно-поисковой работы основывались на теоретических подходах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, М. Н. Скаткина и др.

Опытно-поисковая работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса среди студентов очной формы обучения в период с 2007 по 2013 г. В ней были задействованы 33 преподавателя и 194 студента. Поскольку реализация педагогических условий и внедрение учебно-методического обеспечения осуществлялись по-

этапно, из числа студентов были сформированы одна контрольная группа (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3).

Опытно-поисковая работа проходила в три этапа.

Констатирующий этап включал в себя постановку цели и задач опытно-поисковой работы; разработку методики проведения ее этапов; определение критериев, показателей и уровней сформированности мотивации; сбор и обработку информации, представленной работодателями и выпускниками вуза, для выявления компетенций будущих педагогов профессионального обучения; проведение диагностики исходного уровня сформированности мотивации в контрольной и экспериментальных группах и уровня первоначальной общетехнической подготовки студентов; сбор и обработку информации, представленной педагогическими работниками, о применяемых методах и средствах производственного обучения и факторах, влияющих на качество профессиональной подготовки. Основными методами исследования на данном этапе стали анализ психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, анкетирование, тестирование и наблюдение. В ходе изучения сформированности первоначальных знаний, умений и мотивации студентов были подтверждены актуальность темы и проблемы исследования.

Формирующий этап предусматривал апробацию учебно-методического обеспечения в процессе подготовки студентов экспериментальных групп по рабочей профессии при различных сочетаниях выявленных педагогических условий; отслеживание динамики формирования мотивации и составляющих компетенций при реализации структурно-функциональной модели; анализ успеваемости студентов по итогам производственного обучения. Основными методами исследования были выбраны педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и беседа.

В ходе этого этапа контрольная группа обучалась по традиционной методике производственного обучения без учета выделенных педагогических условий. В экспериментальных группах обучение осуществлялось на основе реализации структурно-функциональной модели формирования мотивации к профессиональной деятельности при различных сочетаниях педагогических условий. Кроме того, внедрение и апробация элементов разработанного учебно-методического обеспечения в экспериментальных группах осуществлялись поэтапно.

В ЭГ-1 реализовывались первое и третье условия, при внедрении учебно-методического обеспечения применялись методические указания к выполнению лабораторных работ, инструкционные и инструкционно-технологические карты, листы рабочей тетради, проводился конкурс профессионального мастерства. В ЭГ-2 реализовывались второе и третье условия, использовались те же средства обучения, что и в ЭГ-1, инструктажи сопровождалась мультимедийными слайдами, видеопроказом приемов и операций контроля, применялись тестовые задания для контроля знаний и умений, а также производственно-технические задачи. В ЭГ-3 модель реализовывалась в комплексе всех четырех условий, использовался весь учебно-методический комплекс.

Обобщающий этап включал в себя анализ академической успеваемости по дисциплинам профессионального цикла; анализ результатов сдачи государственного экзамена по рабочей профессии; анализ результатов защиты выпускной квалификационной работы; обобщение, осмысление и окончательную обработку полученных результатов. Основными методами исследования являлись статистическая обработка данных, анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-поисковой работы.

В соответствии с поставленными задачами исследования была разработана программа опытно-поисковой работы:

- проверка исходного уровня знаний студентов перед началом производственного обучения с помощью теста входного контроля по общепрофессиональным и естественнонаучным дисциплинам; наблюдение и оценка выполнения первых учебно-производственных и лабораторных работ; диагностика исходного уровня мотивации студентов; анкетирование студентов с целью изучения их интереса к рабочей профессии и осознания ими ее практической значимости для освоения дисциплин профессионального цикла и будущей профессиональной деятельности;
- анкетирование педагогических работников с целью получения информации о применяемых ими методах и средствах производственного обучения и выявления факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки;
- апробация разработанного учебно-методического обеспечения на основе контекстного подхода; повторное анкетирование студентов

с целью выявления уровня мотивации; анализ успеваемости студентов по итогам выполнения лабораторных работ, тестовых заданий для контроля знаний, решения производственно-технических задач;

- повторное анкетирование студентов после изучения дисциплины с целью анализа осознания ими необходимости ее освоения, понимания межпредметных связей и практической значимости дисциплины; анализ успеваемости студентов по производственному обучению в ходе выполнения комплексных учебно-производственных работ и участия в конкурсе профессионального мастерства; анкетирование студентов с целью выявления уровня профессиональной мотивации;

- анализ академической успеваемости студентов при изучении дисциплин профессионального цикла; анализ результатов выполнения пробной квалификационной работы и сдачи государственного квалификационного экзамена по рабочей профессии; анализ результатов защиты выпускной квалификационной работы; анализ, обобщение и окончательная обработка полученных результатов с применением методов математической статистики.

Для диагностики достигнутого уровня сформированности мотивации была разработана система показателей и критериев, позволяющая определить успешность образовательного процесса (табл. 4).

Оценка мотивации к профессиональной деятельности по показателям когнитивного и операционального критериев осуществлялась методами тестирования, наблюдения за выполнением учебно-производственных работ, а также анализа результатов решения производственных ситуаций, выполнения лабораторных работ, конкурса профессионального мастерства, сдачи квалификационного экзамена по рабочей профессии.

Сформированность мотивации по мотивационному критерию оценивалась с помощью различных диагностических методик. Учебно-познавательные мотивы исследовались с помощью анкеты, разработанной на основе диагностической методики О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк «Мотивация учебной деятельности» [33]. Оценка направленности на приобретение компетенций осуществлялась методами наблюдения и тестирования по методике «Диагностика профессионально-педагогической направленности», предложенной Э. Ф. Зеером и О. Н. Шахматовой [133]. Стремление студентов к саморазвитию и самообразованию

оценивалось с помощью опросника В. И. Андреева «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию» [103].

Таблица 4

Критерии и показатели оценки мотивации
к профессиональной деятельности

Критерий	Показатели	Методы определения
К ₁ – когнитивный (критериальные показатели сформированности системы знаний)	П ₁ – объем и прочность знаний в организационно-технологической сфере П ₂ – полнота усвоения знаний в организационно-технологической сфере П ₃ – оперирование профессиональными понятиями	Тестирование, наблюдение, оценка теоретического этапа конкурса профессионального мастерства
К ₂ – операциональный (критериальные показатели сформированности системы умений и навыков)	П ₄ – владение навыками, умениями выполнения операций и приемов контроля П ₅ – правильность и последовательность выполнения операций и приемов контроля П ₆ – производительность труда (точность и скорость выполнения операций контроля) П ₇ – организация рабочего места П ₈ – соблюдение правил и норм безопасности труда П ₉ – самоконтроль	Наблюдение за выполнением учебно-производственных работ, оценка за выполнение лабораторных работ, оценка практического этапа конкурса профессионального мастерства, экспертная оценка, оценка квалификационного экзамена
К ₃ – мотивационный (критериальные показатели сформированности системы мотивов)	П ₁₀ – сформированность учебно-познавательных мотивов П ₁₁ – сформированность учебно-профессиональных мотивов П ₁₂ – сформированность профессионально-ценностных ориентаций П ₁₃ – проявление интереса к осваиваемой профессии П ₁₄ – проявление отношения к учебно-профессиональной деятельности П ₁₅ – готовность к учебно-профессиональной деятельности П ₁₆ – стремление к саморазвитию и самообразованию	Тестирование (опросники «Мотивация учебной деятельности», «Диагностика профессионально-педагогической направленности студентов вуза», «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию»), анкетирование, наблюдение, оценка творческого этапа конкурса профессионального мастерства

Кроме того, в ходе работы студентами была проведена самодиагностика готовности к профессиональной деятельности с помощью опросника «Диагностика профессиональных ориентаций», разработанного Н. А. Алексеевым и др. Самооценка личностных качеств измерялась посредством опросника С. А. Будасси «Исследование самооценки личностных качеств» [121]. С помощью данной методики исследовалось отношение студентов к себе, адекватность самооценки.

Целью диагностики являлось отслеживание динамики формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности по критериальным показателям. Поэтому диагностика проводилась в начале изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение», через два семестра и по окончании ее освоения, а в некоторых случаях по завершении профессиональной подготовки в вузе. Применение диагностических методик позволяет на научной основе осуществлять процесс обучения, более целенаправленно организовывать процесс формирования мотивации.

Характеристика уровней сформированности мотивации к профессиональной деятельности представлена в прил. 3. Низким уровнем обладают студенты, не испытывающие потребности в профессиональном развитии, имеющие малочисленные положительные мотивы учебной и профессиональной деятельности, не достигшие в процессе освоения компетенций уровня применения усвоенных знаний и действий (в соответствии с таксономией В. S. Bloom [205, 206]). Средний уровень имеют студенты, оценивающие свои мотивы преимущественно средними баллами. У них выражена тенденция к мотивации достижения результата, в процессе освоения компетенций они демонстрируют уровень их применения и анализа. Высокий уровень отмечается у студентов, высоко оценивающих мотив освоения компетенций, стремящихся к саморазвитию, в процессе освоения компетенций демонстрирующих уровень синтеза и оценки их освоения.

3.2. Анализ и оценка результатов опытно-поисковой работы

В процессе проведения опытно-поисковой работы для расчета критериев применялись методы математической статистики [112].

Среднее арифметическое \bar{x} выборки $\{x_i\} = 1 \dots n$ (выборочное среднее) рассчитывается по формуле

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + \dots + x_{n-1} + x_n),$$

где x_i – выборочные значения;
 n – объем выборки.

Среднее арифметическое характеризует степень развития изучаемого качества в целом у группы. В данном исследовании на основе формулы расчета среднего арифметического определялся средний балл:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} (3x_1 + 4x_2 + 5x_3),$$

где x_1 – количество студентов, имеющих низкий уровень рассматриваемого критерия;

x_2 – количество студентов, имеющих средний уровень;

x_3 – количество студентов, имеющих высокий уровень.

Частота распределения оценок характеризуется количеством оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» при каждой проверке знаний. Показателем, характеризующим частоту распределения, является выборочная дисперсия D_x , описывающая степень разброса данных относительно среднего значения, которая рассчитывается по формуле

$$D_x = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2.$$

Дисперсия как статистическая величина показывает, насколько частные значения отклоняются от средней величины в данной выборке. Чем больше дисперсия, тем больше отклонение. Изменения в значениях дисперсии могут объясняться сложностью учебно-производственных заданий, недостаточной проработкой учебно-методического обеспечения.

Среднее квадратическое отклонение, или стандартное отклонение, s рассчитывается следующим образом:

$$s = \sqrt{D_x} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}.$$

Стандартное отклонение характеризует среднее отклонение от среднего значения выборки и показывает, насколько хорошо среднее значение описывает всю выборку.

Для проверки гипотезы о равенстве средних двух выборок (совпадения характеристик групп) применялся критерий Крамера – Уэлча, рассчитываемый по формуле

$$T_{\text{эмп}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}},$$

где M – количественный состав контрольной группы;
 N – количественный состав экспериментальной группы;
 D_x – выборочная дисперсия контрольной группы;
 D_y – выборочная дисперсия экспериментальной группы;
 \bar{x} – средний балл в контрольной группе;
 \bar{y} – средний балл в экспериментальной группе.

Критерий Крамера – Уэлча позволяет определить достоверность совпадений и различий характеристик сравниваемых выборок. Полученное значение необходимо сравнить с критическим значением $T_{0,05} = 1,96$: если $T_{\text{эмп}} \leq 1,96$, то характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05; если $T_{\text{эмп}} > 1,96$, то достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95 %.

Оценка мотивации по когнитивному критерию O_k рассчитывалась по показателям объема и прочности знаний в организационно-технологической сфере (Π_1), полноты усвоения знаний в организационно-технологической сфере (Π_2), оперирования профессиональными понятиями (Π_3):

$$O_k = \frac{O_1 + O_2 + O_3}{3},$$

где O_i – оценка по соответствующему показателю.

Оценка мотивации по операциональному критерию $O_{оп}$ определялась по показателям владения навыками, умениями и опытом выполнения операций и приемов контроля (Π_4), правильности и последовательности выполнения операций и приемов контроля (Π_5), точности и скорости выполнения операций контроля (Π_6), организации ра-

бочего места (П₇), соблюдения правил и норм безопасности труда (П₈), самоконтроля (П₉):

$$O_{\text{оп}} = \frac{O_4 + O_5 + O_6 + O_7 + O_8 + O_9}{6} = \frac{\sum O_i}{6},$$

где O_i – оценка по критериальному показателю.

Оценка мотивации $O_{\text{м}}$, характеризуемая мотивационным критерием, рассчитывалась как среднее арифметическое показателей сформированности учебно-познавательных мотивов (П₁₀), учебно-профессиональных мотивов (П₁₁), профессионально-ценностных ориентаций (П₁₂), проявления интереса к осваиваемой профессии (П₁₃), проявления отношения к учебно-профессиональной деятельности (П₁₄), готовности к учебно-профессиональной деятельности (П₁₅), стремления к саморазвитию и самообразованию (П₁₆):

$$O_{\text{м}} = \frac{O_{10} + O_{11} + O_{12} + O_{13} + O_{14} + O_{15} + O_{16}}{7} = \frac{\sum O_i}{7},$$

где O_i – оценка по критериальному показателю.

Интегративная оценка уровня сформированности компонентов мотивации U будущего педагога профессионального обучения рассчитывалась с учетом трех обозначенных критериев по формуле

$$U = \frac{O_{\text{к}} + O_{\text{оп}} + O_{\text{м}}}{3}.$$

Если $U < 3,5$, то уровень сформированности компонентов мотивации низкий; если $3,5 \leq U < 4,5$ – средний; если $4,5 \leq U < 5$ – высокий.

Все вычисления были произведены с помощью табличного процессора Microsoft Excel.

В соответствии с разработанной программой опытно-поисковой работы на *констатирующем этапе* была проведена проверка исходного уровня знаний студентов с помощью теста входного контроля. Ее целью являлось определение уровня подготовки обучающихся перед началом производственного обучения. Кроме того, необходимо было удостовериться в совпадении характеристик сравниваемых групп по уровню знаний (табл. 5).

Оценка выполнения тестового задания проводилась с использованием рейтинговой системы контроля. Максимальное количество

баллов за выполнение тестового задания составляло 10. Низкий уровень базовых знаний констатировался, если $R_{\text{вход}} < 7$; средний уровень, если $7 \leq R_{\text{вход}} < 9$; высокий уровень, если $9 \leq R_{\text{вход}} \leq 10$.

По результатам входного контроля 64,0 % студентов КГ и 70,6 % студентов ЭГ имели низкий уровень базовых знаний; 32,0 % студентов КГ и 25,5 % студентов ЭГ – средний; 4,0 % студентов КГ и 3,9 % студентов ЭГ – высокий. Такие результаты говорят о том, что студенты контрольной и экспериментальных групп приступили к освоению рабочей профессии с весьма низким уровнем базовых знаний.

Таблица 5

Результаты входного контроля уровня знаний
на констатирующем этапе по показателям когнитивного критерия

Группа	Показатель	Уровень базовых знаний студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия D_x	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
КГ	П ₁	64,0	28,0	8,0	3,44	–	–
	П ₂	60,0	36,0	4,0	3,44	–	–
	П ₃	68,0	32,0	0,0	3,32	–	–
<i>Среднее значение в КГ</i>		64,0	32,0	4,0	3,40	0,33	0,58
ЭГ-1	П ₁	47,4	36,8	15,8	3,68	–	–
	П ₂	63,2	26,3	10,5	3,48	–	–
	П ₃	63,2	31,6	5,3	3,42	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-1</i>		57,9	31,6	10,5	3,53	0,49	0,70
ЭГ-2	П ₁	66,7	33,3	0,0	3,33	–	–
	П ₂	80,0	20,0	0,0	3,20	–	–
	П ₃	93,3	6,7	0,0	3,07	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-2</i>		80,0	20,0	0,0	3,20	0,17	0,41
ЭГ-3	П ₁	64,7	35,3	0,0	3,35	–	–
	П ₂	76,5	23,5	0,0	3,24	–	–
	П ₃	88,2	11,8	0,0	3,12	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-3</i>		76,5	23,5	0,0	3,24	0,19	0,44
<i>Итого в ЭГ</i>		70,6	25,5	3,9	3,32	0,31	0,56

Результаты расчета критерия Крамера – Уэлча показывают, что полученные значения $T_{эмп} = 0,68; 1,18; 0,97; 1,62; 1,47; 0,27$ меньше критического значения 1,96. Это свидетельствует о совпадении характеристики контрольной и экспериментальных групп на уровне значимости 0,05.

Оценка умений студентов по показателям операционального критерия в начале обучения осуществлялась по результатам освоения ими приемов и операций контроля универсальными средствами измерений и выполнения лабораторных работ. Работа студентов оценивалась с помощью рейтинговой системы контроля (табл. 6).

Таблица 6

Назначение баллов за выполнение
учебно-производственных и лабораторных работ
по дисциплине «Практическое (производственное) обучение»

Показатель	Баллы	
	min	max
Своевременность выполнения работы	0,5	1
Демонстрация владения умениями и навыками выполнения приемов контроля	0,5	1
Правильность и последовательность выполнения приемов и операций контроля	0,5	1
Точность и скорость выполнения операций контроля	0,5	1
Организация рабочего места	0,5	1
Соблюдение правил и норм безопасности труда	0,5	1
Осуществление самоконтроля	0,5	1
Оформление отчета или технической документации	0,5	1
Защита работы	1,5	2
Итого	5,5	10

На констатирующем этапе для оценки уровня умений студентов было выполнено две лабораторные работы. Каждая лабораторная работа оценивалась по 3-балльной системе. Максимальный балл за выполнение одной лабораторной работы – 3, минимальный – 1,5. За невыполнение или выполнение с несоответствующим качеством одного из критериальных показателей по лабораторной работе балл снижался. Балл за выполнение лабораторной работы рассчитывался по формуле $R_{лаб} = 0,3x$, где x – набранное количество баллов. Показатели оценки приведены в табл. 7.

Таблица 7

Показатели оценки выполнения лабораторных и комплексных учебно-производственных работ

Баллы (уровень)	Показатели оценки
1,5–2,0 (низкий)	<p>Выполнение работы не в срок</p> <p>Недостаточно уверенное владение отдельными умениями выполнения приемов контроля</p> <p>Последовательность выполнения приемов и операций контроля с несущественными ошибками, исправляемыми с помощью преподавателя</p> <p>Выполнение норм времени с незначительным отклонением</p> <p>Удовлетворительное соблюдение требований безопасности труда и организации рабочего места</p> <p>Затруднения в процессе самоконтроля</p> <p>Оформление отчета не в соответствии с требованиями</p> <p>Отсутствие ответов на ряд вопросов при защите</p>
2,0–2,5 (средний)	<p>Выполнение работы в срок</p> <p>Владение приемами и способами работы с отдельными несущественными ошибками, исправляемыми самостоятельно</p> <p>Последовательность выполнения приемов и операций контроля с несущественными ошибками, исправляемыми самостоятельно</p> <p>Выполнение норм времени</p> <p>Достаточное соблюдение требований безопасности труда и организации рабочего места</p> <p>Достаточный самоконтроль за выполнением трудовых действий</p> <p>Оформление отчета в соответствии с требованиями</p> <p>Отсутствие ответов на некоторые вопросы при защите</p>
2,5–3,0 (высокий)	<p>Выполнение работы в срок</p> <p>Уверенное и точное владение приемами и способами работы</p> <p>Выполнение последовательности приемов и операций контроля в полном соответствии с техническими требованиями</p> <p>Выполнение и перевыполнение норм времени</p> <p>Полное соблюдение требований безопасности труда и организации рабочего места</p> <p>Высокий самоконтроль за выполнением трудовых операций</p> <p>Оформление отчета в соответствии с требованиями</p> <p>Ответы на все вопросы преподавателя при защите</p>

Результаты наблюдения за работой студентов и оценки выполнения первых лабораторных работ в соответствии с рейтинговой системой представлены в табл. 8.

Таблица 8

Уровень умений студентов на констатирующем этапе
по показателям операционального критерия

Группа	Показатель	Уровень умений студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия $D_x(D_y)$	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
КГ	П ₄	56,0	44,0	0,0	3,44	–	–
	П ₅	68,0	32,0	0,0	3,32	–	–
	П ₆	72,0	28,0	0,0	3,28	–	–
	П ₇	28,0	64,0	8,0	3,80	–	–
	П ₈	44,0	52,0	4,0	3,60	–	–
	П ₉	72,0	28,0	0,0	3,28	–	–
<i>Среднее значение в КГ</i>		56,0	40,0	4,0	3,50	0,34	0,58
ЭГ-1	П ₄	68,4	31,6	0,0	3,32	–	–
	П ₅	78,9	21,1	0,0	3,21	–	–
	П ₆	78,9	21,1	0,0	3,21	–	–
	П ₇	42,1	57,9	0,0	3,58	–	–
	П ₈	52,6	47,4	0,0	3,47	–	–
	П ₉	89,5	10,5	0,0	3,11	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-1</i>		68,4	31,6	0,0	3,32	0,23	0,48
ЭГ-2	П ₄	46,7	33,3	20,0	3,73	–	–
	П ₅	66,7	20,0	13,3	3,47	–	–
	П ₆	80,0	20,0	0,0	3,20	–	–
	П ₇	40,0	33,3	26,7	3,87	–	–
	П ₈	40,0	40,0	20,0	3,80	–	–
	П ₉	86,7	13,3	0,0	3,13	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-2</i>		60,0	26,7	13,3	3,53	0,55	0,74
ЭГ-3	П ₄	41,2	52,9	5,9	3,65	–	–
	П ₅	47,1	52,9	0,0	3,53	–	–
	П ₆	58,8	41,2	0,0	3,41	–	–
	П ₇	29,4	47,1	23,5	3,94	–	–
	П ₈	35,3	52,9	11,8	3,76	–	–
	П ₉	70,6	29,4	0,0	3,29	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-3</i>		47,1	47,1	5,8	3,59	0,38	0,62
<i>Итого в ЭГ</i>		58,8	35,3	5,9	3,47	0,37	0,61

Согласно результатам проверки 56,0 % студентов КГ и 58,8 % студентов ЭГ имели низкий уровень умений; 40,0 % студентов КГ и 35,3 % студентов ЭГ – средний; 4,0 % студентов КГ и 5,9 % студентов ЭГ – высокий. Это говорит о том, что студенты указанных групп приступили к освоению рабочей профессии с весьма низким уровнем умений. Без специально организованного обучения с применением соответствующего учебно-методического обеспечения не представлялось возможным повысить результативность подготовки.

Результаты расчета критерия Крамера – Уэлча показывают, что значения $T_{эмп}$ для контрольной и экспериментальных групп, взятых попарно (1,09; 0,14; 0,48; 0,99; 1,47; 0,25), меньше критического значения 1,96. Это свидетельствует о совпадении характеристики контрольной и экспериментальных групп на уровне значимости 0,05.

Для оценки исходного уровня мотивации по выделенным критериальным показателям осуществлялось анкетирование по нескольким методикам. Был проведен опрос студентов по диагностической методике шкалирования «Мотивация учебной деятельности», предложенной О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк [33] и адаптированной применительно к настоящему исследованию. Целью опроса явилось изучение динамики уровня таких мотивационных явлений, как учебно-познавательные и учебно-профессиональные мотивы, мотивы выбора профессии, ценностные ориентации студентов, их интересы. В анкете представлено 44 вопроса, характеризующих мотивы учебной деятельности, которые можно отнести к социальным, познавательным и профессиональным. Студентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале мотивы учебной деятельности по их значимости. При этом считалось, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 – максимальной.

Обработка результатов анкетирования позволила распределить студентов в соответствии с уровнем мотивации – низким, средним, высоким (табл. 9).

Анализ ответов на отдельные вопросы анкеты показал следующее. Отвечая на вопрос «Что побуждает вас изучать дисциплину “Практическое (производственное) обучение” в вузе?», большинство студентов контрольной и экспериментальных групп отметили такие побуждающие факторы, как интерес к дисциплине, необходимость по-

лучать знания и умения для освоения специальности, изучать все дисциплины образовательной программы (рис. 9).

Таблица 9

Уровень мотивации студентов на констатирующем этапе
(по методике шкалирования «Мотивация учебной деятельности»)

Группа	Уровень мотивации студентов, %			Средний балл \bar{x}
	низкий	средний	высокий	
КГ	40,0	44,0	16,0	3,76
ЭГ-1	42,1	42,1	15,8	3,74
ЭГ-2	40,0	46,7	13,3	3,73
ЭГ-3	29,4	52,9	17,7	3,88
Итого в ЭГ	47,1	39,2	13,7	3,67

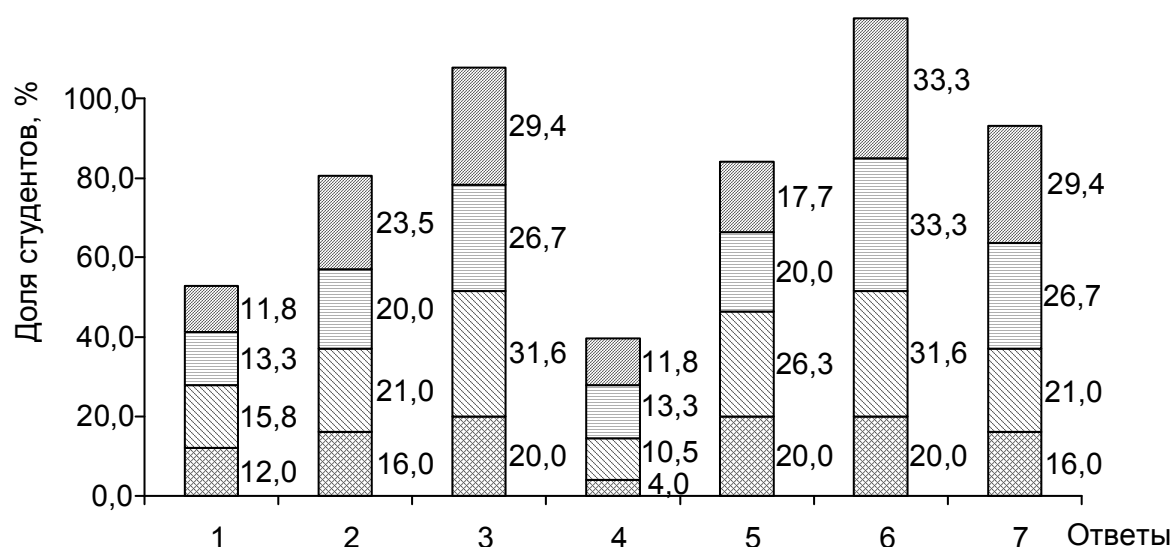


Рис. 9. Ответы на вопрос «Что побуждает вас изучать дисциплину «Практическое (производственное) обучение» в вузе?»:

- 1 – боюсь получить низкую оценку; 2 – стремлюсь получить высокую оценку;
3 – интерес к дисциплине; 4 – изучаю потому, что этого требуют преподаватели;
5 – чтобы не отстать от одногруппников; 6 – знания и умения по дисциплине необходимы для моей специальности; 7 – считаю своим долгом изучать все дисциплины;
■ – ЭГ-3; □ – ЭГ-2; ▨ – ЭГ-1; ▩ – КГ

На вопрос «Какое значение имеет изучение дисциплины «Практическое (производственное) обучение» для овладения специальностью?» ответы распределились так, как показано на рис. 10. Большая часть студентов младших курсов не придают особого значения составляющим компетенций, формируемым при изучении данной дисциплины, поэтому они отмечают лишь ее значимость для того, чтобы стать специалистом широкого профиля.

С целью отслеживания изменений учебно-профессиональных мотивов было выбрана методика диагностики профессионально-педагогической направленности студентов вуза, разработанная Э. Ф. Зеером, О. Н. Шахматовой [133] и адаптированная к данному исследованию. В опроснике выделено шесть шкал: профессионально-ценностные ориентации, учебно-профессиональные интересы, отношение к учебно-профессиональной деятельности, готовность к учебно-профессиональной деятельности, мотивы учебно-профессиональной деятельности, педагогическая направленность, которые в настоящем исследовании явились показателями мотивационного критерия.

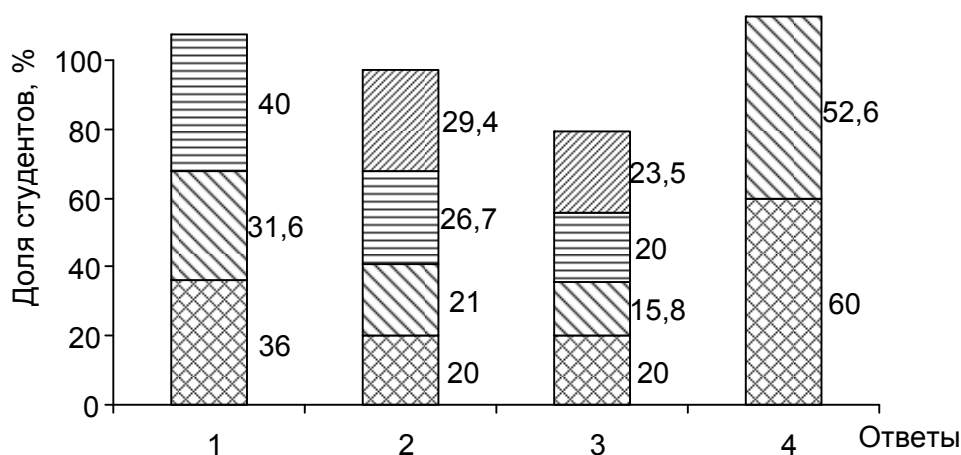


Рис. 10. Ответы на вопрос «Какое значение имеет изучение дисциплины «Практическое (производственное) обучение» для овладения специальностью?»:

1 – никакого; 2 – после изучения дисциплины станет легче понимать и изучать специальные дисциплины; 3 – знания и умения по дисциплине помогут овладеть компетенциями; 4 – знания и умения по дисциплине помогут стать специалистом широкого профиля; ▨ – ЭГ-3; ▤ – ЭГ-2; ▥ – ЭГ-1; ▧ – КГ

Для определения уровня сформированности личностных мотивов, связанных со стремлением студентов к саморазвитию и самообразованию, применялась методика В. И. Андреева «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию» [103]. Опросник состоял из 18 вопросов. Ответы оценивались от 1 до 3 баллов. Максимальное количество баллов – 54. После подсчета количества баллов был установлен уровень способностей студентов к саморазвитию и самообразованию. Низкий уровень констатировался, если $R < 35$; средний уровень, если $35 \leq R < 44$; высокий уровень, если $44 \leq R \leq 54$.

Результаты определения уровня мотивации студентов на начальном этапе обучения по показателям мотивационного критерия, полученные в ходе применения трех методик, представлены в табл. 10.

Таблица 10

Уровень мотивации студентов на констатирующем этапе по показателям мотивационного критерия

Группа	Показатель	Уровень мотивации студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия D_x	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
1	2	3	4	5	6	7	8
КГ	П ₁₀	40,0	44,0	16,0	3,76	–	–
	П ₁₁	60,0	32,0	8,0	3,48	–	–
	П ₁₂	48,0	32,0	20,0	3,72	–	–
	П ₁₃	80,0	20,0	0,0	3,20	–	–
	П ₁₄	52,0	40,0	8,0	3,56	–	–
	П ₁₅	36,0	48,0	16,0	3,80	–	–
	П ₁₆	80,0	28,0	0,0	3,28	–	–
<i>Среднее значение в КГ</i>		56,0	36,0	8,0	3,54	0,43	0,65
ЭГ-1	П ₁₀	42,1	42,1	15,8	3,74	–	–
	П ₁₁	47,4	31,6	21,0	3,74	–	–
	П ₁₂	52,6	47,4	0,0	3,47	–	–
	П ₁₃	57,9	42,1	0,0	3,42	–	–
	П ₁₄	36,8	26,4	36,8	4,00	–	–
	П ₁₅	42,1	47,4	10,5	3,68	–	–
	П ₁₆	68,4	31,6	0,0	3,32	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-1</i>		52,6	36,9	10,5	3,62	0,48	0,69
ЭГ-2	П ₁₀	40,0	46,7	13,3	3,73	–	–
	П ₁₁	60,0	40,0	0,0	3,40	–	–
	П ₁₂	20,0	53,3	26,7	4,07	–	–
	П ₁₃	86,7	13,3	0,0	3,13	–	–
	П ₁₄	46,7	40,0	13,3	3,67	–	–
	П ₁₅	46,7	40,0	13,3	3,67	–	–
	П ₁₆	60,0	33,3	6,7	3,47	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-2</i>		53,3	40,0	6,7	3,59	0,41	0,64
ЭГ-3	П ₁₀	29,4	52,9	17,7	3,88	–	–

Окончание табл. 10

1	2	3	4	5	6	7	8
	П ₁₁	35,3	52,9	11,8	3,76	–	–
	П ₁₂	5,9	64,7	29,4	4,24	–	–
	П ₁₃	70,6	29,4	0,0	3,29	–	–
	П ₁₄	35,3	52,9	11,8	3,76	–	–
	П ₁₅	58,8	35,3	5,9	3,47	–	–
	П ₁₆	70,6	29,4	0,0	3,29	–	–
<i>Среднее значение в ЭГ-3</i>		41,2	47,0	11,8	3,67	0,47	0,69
<i>Итого в ЭГ</i>		49,0	41,2	9,8	3,63	0,44	0,67

Анализ результатов проверки исходного уровня мотивации студентов показывает, что значительная их часть приступила к производственному обучению с низким уровнем сформированности учебно-познавательных и учебно-профессиональных мотивов, профессионально-ценностных ориентаций, интереса к осваиваемой профессии. Студенты слабо осознавали значимость приобретаемых профессиональных знаний и умений, профессионально важных качеств. Это подтверждается результатами академической успеваемости (табл. 11). Вследствие низкой мотивации студентов знания и умения не могут быть сформированы на требуемом уровне, что замедляет процесс освоения профессиональных компетенций и в целом профессиональное становление в вузе.

Таблица 11

Результаты успеваемости студентов на первом курсе

Группа	Количество студентов, чел.	Уровень успеваемости студентов, %			Средний балл \bar{x}
		низкий	средний	высокий	
КГ	25	44,0	52,0	4,0	3,52
ЭГ-1	19	47,4	52,6	0,0	3,47
ЭГ-2	15	40,0	53,3	6,7	3,53
ЭГ-3	17	47,1	52,9	0,0	3,47

Результаты расчета критерия Крамера – Уэлча для контрольной и экспериментальных групп, взятых попарно, составили $T_{эмп} = 0,39; 0,24; 0,62; 0,13; 0,22; 0,34$, что меньше критического значения 1,96.

Это свидетельствует о совпадении характеристики контрольной и экспериментальных групп на уровне значимости 0,05.

Уровень успеваемости студентов на констатирующем этапе оценивался по результатам сдачи двух первых сессий по ряду дисциплин: «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Инженерная графика», «Математика», «Физика», «Химия», «Материаловедение». Низкий уровень присваивался студенту, если средний балл по указанным дисциплинам $R < 3,5$; средний уровень, если $3,5 \leq R < 4,5$; высокий уровень, если $4,5 \leq R < 5$ (см. табл. 11).

Анализ результатов показал весьма низкую успеваемость студентов контрольной и экспериментальных групп. Это может быть обусловлено их низкой мотивацией к учебной деятельности и отсутствием осознанного отношения к освоению специальности. Интегративная оценка уровня мотивации на констатирующем этапе представлена на рис. 11 и в табл. 12. Уровень сформированности мотивации студентов по критериям свидетельствует о недостаточной глубине теоретических знаний, непонимании сущности осваиваемой специальности и практической значимости рабочей профессии в деятельности педагога профессионального обучения, недостаточной ответственности, работоспособности, точности и скорости выполнения приемов и операций контроля, невысоком уровне самоконтроля.

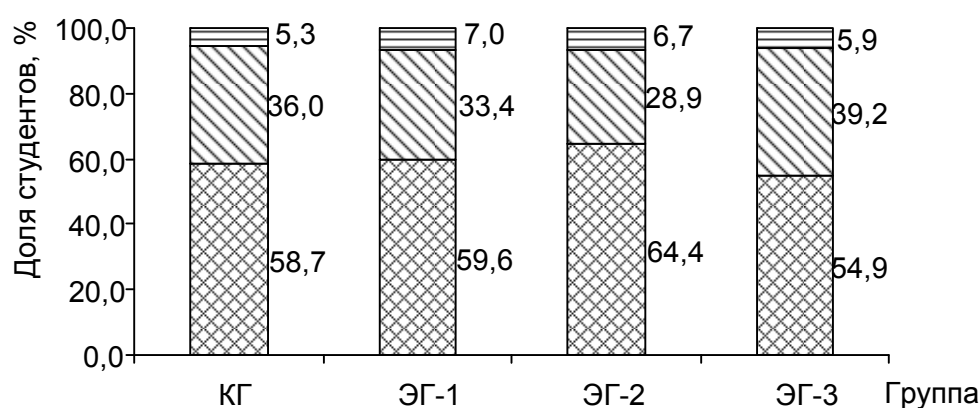


Рис. 11. Общий уровень мотивации студентов к профессиональной деятельности на констатирующем этапе:
 □ – высокий; ▨ – средний; ▤ – низкий

На констатирующем этапе проводилось анкетирование студентов с целью изучения их интереса к рабочей профессии и осознания ими ее практической значимости. Подобный опрос проводился в на-

чале производственного обучения и на четвертом курсе, когда студенты освоили большую часть дисциплин профессионального цикла.

Таблица 12

Уровень мотивации студентов к профессиональной деятельности на констатирующем этапе по критериям, %

Критерий	Группа	Уровень мотивации студентов		
		низкий	средний	высокий
Когнитивный	КГ	64,0	32,0	4,0
	ЭГ-1	57,9	31,6	10,5
	ЭГ-2	80,0	20,0	0,0
	ЭГ-3	76,5	23,5	0,0
Операциональный	КГ	56,0	40,0	4,0
	ЭГ-1	68,4	31,6	0,0
	ЭГ-2	60,0	26,7	13,3
	ЭГ-3	47,1	47,1	5,8
Мотивационный	КГ	56,0	36,0	8,0
	ЭГ-1	52,6	36,9	10,5
	ЭГ-2	53,3	40,0	6,67
	ЭГ-3	41,2	47,0	11,8

Из общего числа респондентов 14 чел. (18,4 %) до поступления в РГППУ проходили подготовку по рабочей профессии в техникумах, колледжах, профессиональных училищах, остальные студенты не владели основами рабочей профессии. Результаты анкетирования студентов контрольной и экспериментальных групп в начале обучения показали, что 26,3 % опрошенных считают обязательным приобретение рабочей профессии в процессе профессиональной подготовки педагога профессионального обучения как условие формирования компетенции в организационно-технологической сфере; 52,6 % опрошенных полагают, что получение знаний и умений по рабочей квалификации требуется только для общего развития, а глубокая производственно-технологическая подготовка необходима рабочим, осуществляющим свою профессиональную деятельность на машиностроительных предприятиях. Ведущими факторами, обуславливающими стремление получить квалификационный разряд по рабочей профессии, по мнению студентов, являются возможность выполнять высококвалифицированную работу (отметили 48,7 % опрошенных), возможность

получить высокооплачиваемую работу (40,8 %), возможность повысить свою конкурентоспособность на рынке труда (51,3 %).

Мотивами изучения дисциплины, с точки зрения студентов, являются возможность получить практические умения и навыки (отметили 75,0 % респондентов); наглядность трудовых действий, оборудования, инструментов (48,7 %); необходимость для будущей профессии (42,1 %). Студенты понимают, что им важно приобрести не столько знания, сколько умения, так как работодатели отдают предпочтение таким специалистам, которые имеют опыт деятельности и могут сразу включиться в работу. Однако студенты не осознают значимость осваиваемой профессии в профессионально-педагогической подготовке, в формировании компетенций, которые позволят успешно выполнять профессиональную деятельность.

Таким образом, студенты, начавшие изучать дисциплину «Практическое (производственное) обучение», на первом курсе весьма слабо осознают ее значение в целостном профессионально-педагогическом образовании и воспринимают ее как отдельную дисциплину, позволяющую освоить умения и навыки по рабочей профессии. В связи с этим потребовалось проведение специальной работы со студентами на занятиях, направленной на осознание ими цели профессиональной подготовки по рабочей профессии, что позволило повлиять на формирование их профессионально-ценностных ориентаций, профессиональной позиции, личностных характеристик и мотивов обучения.

В рамках *формирующего этапа* исследования было проведено повторное анкетирование студентов на четвертом курсе, которое показало, что они отмечают положительное воздействие приобретаемых знаний и умений по рабочей профессии на дальнейшую профессиональную подготовку и более осознанное изучение дисциплин профессионального цикла (36,0 % студентов КГ и 39,2 % студентов ЭГ). Это обусловлено тем, что подходы к обучению рабочей профессии были несколько пересмотрены и студенты принимали участие в эксперименте. Важными мотивами освоения рабочей профессии являются возможность заниматься преподавательской деятельностью (отметили 12,0 % студентов КГ и 41,2 % студентов ЭГ), организационно-технологической деятельностью (20,0 % студентов КГ и 52,9 % студентов ЭГ), интерес к процессу производственного обучения (24,0 % студентов КГ и 49,0 % студентов ЭГ), стремление получить высокую

оценку, чтобы не снизить общий балл (24,0 % студентов КГ и 27,5 % студентов ЭГ). Таким образом, развитие у студентов познавательного интереса к профессии педагога профессионального обучения влечет за собой более ответственное отношение к изучению общепрофессиональных и психолого-педагогических дисциплин.

Студентами четвертых курсов (28,0 % в КГ и 64,7 % в ЭГ) было отмечено, что изучение дисциплины «Практическое (производственное) обучение» позволяет с большим пониманием осваивать дисциплины профилизации. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что после обучения рабочей профессии у студентов изменилось отношение к изучению дисциплин профессионального цикла, прохождению практик, которые стали вызывать больший интерес. Студенты (36,0 % в КГ и 54,9 % в ЭГ) считают, что изучение дисциплин на старших курсах стало более осознанным; у 32,0 % студентов КГ и 52,9 % студентов ЭГ сформировалось понимание будущей профессиональной деятельности; 28,0 % студентов КГ и 47,0 % студентов ЭГ указывают на установление взаимосвязи теории с практикой; только 12,0 % студентов КГ и 3,9 % студентов ЭГ полагают, что ничего не изменилось.

Анализ результатов анкетирования студентов, начавших изучать дисциплину «Практическое (производственное) обучение» и освоивших полностью рабочую профессию, показал, что в экспериментальных группах реализация педагогических условий дала положительные результаты. Специально организованное производственное обучение с применением методов развития мотивации позволяет сформировать и усилить мотивацию студентов к обучению и к будущей профессиональной деятельности. Опираясь на результаты опытно-поисковой работы, можно сделать вывод, что разработанный учебно-методический комплекс и созданные условия для развития мотивации к учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности влияют на динамику ее роста.

В ходе опытно-поисковой работы было проведено анкетирование педагогических работников с целью получения информации о применяемых ими методах и средствах производственного обучения и выявления факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки. В анкетировании приняли участие 33 преподавателя, имеющих высшее профессиональное образование, из них 14 чел. со стажем ра-

боты до 10 лет, остальные – со стажем свыше 10 лет. Среди опрошенных 24 чел. имеют разряд по рабочей профессии.

Результаты анкетирования показали, что 81,8 % респондентов считают достаточно важным приобретение рабочей профессии будущими педагогами профессионального обучения. На вопрос «Изменяется ли у студентов понимание дисциплин профессионального цикла и специальной подготовки, а также прохождения практик после обучения рабочей профессии?» 33,3 % респондентов ответили, что обучение становится более осознанным; 33,3 % – что у студентов появляется понимание будущей профессиональной деятельности и 33,3 % – что только устанавливается взаимосвязь теории и практики. На вопрос «Изменяются ли у студентов после освоения рабочей профессии профессиональные ценностные ориентации, мотивы, интересы, установки на овладение будущей профессией педагога профессионального обучения?» 24,2 % преподавателей уверенно отвечают «да»; 57,6 % – «скорее да, чем нет»; остальные отрицают наличие изменений.

Большая часть преподавателей в процессе производственного обучения применяют традиционные формы организации учебных занятий, а также проводят занятия в учебных мастерских (цехах) образовательной организации. Однако 36,4 % респондентов реализуют такие формы организации обучения, как производственные экскурсии, практикум с использованием компьютерных тренажеров и привлечением работников предприятий. Ведущими методами обучения в процессе подготовки по рабочей профессии для 63,6 % преподавателей являются словесные, наглядные, практические и самостоятельная работа с литературой. Остальные педагоги (36,4 %) чаще всего применяют интерактивные методы обучения.

На вопрос «Какие средства обучения включены в ваше дидактическое и методическое обеспечение производственного обучения?» ответы распределились следующим образом: 81,8 % преподавателей используют учебник, учебное пособие; 42,4 – электронный учебник, электронные презентации инструктажей и компьютерные тесты; 21,2 – производственно-технические задачи; 66,7 – тестовые задания для текущего и итогового контроля знаний и умений; 33,3 – инструкционные и инструкционно-технологические карты; 66,7 – методические указания для выполнения лабораторных, контрольных и самостоятельных работ; 30,3 – рабочие тетради; 21,2 % – задания с применением компьютера-тренажера.

Для контроля знаний, умений и навыков студентов в процессе производственного обучения преподаватели применяют следующие методы: наблюдение за учебно-производственной деятельностью (81,8 %), тестирование качества и производительности труда, навыков владения приемами и операциями (63,6 %), выполнение пробных квалификационных работ (75,7 %), лабораторно-практических работ (87,9 %), самоконтроль и взаимоконтроль студентов (21,2 %), конкурс профессионального мастерства (54,5 %).

Таким образом, бóльшая часть преподавателей используют традиционные средства обучения (учебные пособия, методические указания, тестовые задания) и весьма ограниченно применяют современные средства обучения с использованием компьютерных технологий, а также средства обучения, способствующие организации интерактивного обучения. Основными факторами, затрудняющими разработку и применение преподавателями современных методов и средств обучения, являются отсутствие времени (90,9 %) и недостаточная материальная мотивация (54,5 %).

На формирующем этапе осуществлялась апробация учебно-методического обеспечения, разработанного на основе принципов контекстного обучения. В процессе реализации педагогических условий проводились два среза с целью отслеживания динамики развития мотивации и составляющих компетенций, а также анализ успеваемости студентов по итогам изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение».

Оценка уровня мотивации по показателям когнитивного критерия осуществлялась с помощью тестового задания промежуточного контроля знаний (1-й срез) и заданий теоретического этапа конкурса профессионального мастерства (2-й срез). Оценка выполнения тестового задания промежуточного контроля проводилась с использованием рейтинговой системы контроля. Максимальное количество баллов за выполнение тестового задания – 20. Низкий уровень констатировался, если $R_{\text{вход}} < 14$; средний уровень, если $14 \leq R_{\text{вход}} < 18$; высокий уровень, если $18 \leq R_{\text{вход}} \leq 20$. Оценка теоретического этапа конкурса профессионального мастерства проводилась в соответствии с утвержденной системой оценки. Максимальное количество баллов – 35. Низкий уровень присваивался студенту, если $R_{\text{вход}} < 24$; средний уровень, если $24 \leq R_{\text{вход}} < 31$; высокий уровень, если $31 \leq R_{\text{вход}} \leq 35$. Ре-

зультаты двух срезов по среднему значению показателей когнитивного критерия представлены в табл. 13.

Таблица 13

Уровень знаний студентов на формирующем этапе
по показателям когнитивного критерия

Группа	Срез	Уровень знаний студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия D_x	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
КГ	1	56,0	40,0	4,0	3,48	0,34	0,59
	2	44,0	48,0	8,0	3,64	0,41	0,64
ЭГ-1	1	26,3	47,4	26,3	4,00	0,56	0,75
	2	21,1	52,6	26,3	4,05	0,50	0,71
ЭГ-2	1	26,7	46,6	26,7	4,00	0,57	0,76
	2	20,0	46,6	33,4	4,13	0,55	0,74
ЭГ-3	1	23,5	41,2	35,3	4,12	0,61	0,78
	2	17,6	47,1	35,3	4,18	0,53	0,73

Анализ результатов исследования уровня знаний студентов по дисциплине «Практическое (производственное) обучение» свидетельствует о том, что внедрение специально разработанного учебно-методического обеспечения и применение методов повышения мотивации к обучению дали положительные результаты. В экспериментальных группах доля студентов, имеющих высокий уровень знаний, почти на 50% больше, чем в контрольной группе.

Значения критерия Крамера – Уэлча, полученные при сравнении контрольной группы с экспериментальными (2,01; 2,21; 2,54 соответственно) строго больше критического значения $T_{эмп} > 1,96$. Это свидетельствует о том, что достоверность различий их характеристик по статистическому критерию Крамера – Уэлча равна 95 %. В то же время критерий Крамера – Уэлча при сравнении экспериментальных групп попарно (0,32; 0,54; 0,19 соответственно) показывает, что уровень знаний у студентов этих групп схож с достоверностью 95 %. В связи с этим можно сделать вывод, что применение предлагаемого учебно-методического обеспечения совместно с педагогическим воздействием приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по критерию Крамера – Уэлча) отличиям результатов.

Для отслеживания изменений уровня умений студентов по показателям операционального критерия было проведено два среза: 1-й срез состоял в оценке выполнения комплексных учебно-производственных работ; 2-й срез заключался в оценке выполнения заданий практического этапа конкурса профессионального мастерства. Выполнение комплексных учебно-производственных работ оценивалось по показателям сформированности системы умений и навыков (см. табл. 7). Каждая комплексная учебно-производственная работа оценивалась по 3-балльной системе (максимальный балл – 3, минимальный – 1,5). За невыполнение или выполнение с несоответствующим качеством одного из показателей комплексной работы баллы снижались. Балл за комплексную работу в журнале учета рейтинга рассчитывался по формуле $R_{\text{лаб}} = 0,3 \cdot x$, где x – количество баллов за выполнение комплексной работы.

С учетом того, что максимально возможное количество баллов за выполнение пяти комплексных учебно-производственных работ составляло 15, низкий уровень присваивался студенту, если $R_{\text{вход}} < 10$; средний уровень, если $10 \leq R_{\text{вход}} < 12$; высокий уровень, если $12 \leq R_{\text{вход}} \leq 15$.

Оценка умений студентов при выполнении заданий практического этапа конкурса профессионального мастерства осуществлялась с помощью утвержденной системы оценки. Максимальное количество баллов – 100. Низкий уровень констатировался, если $R_{\text{вход}} < 70$; средний уровень, если $70 \leq R_{\text{вход}} < 85$; высокий уровень, если $85 \leq R_{\text{вход}} \leq 100$.

Указанные мероприятия позволили определить уровень сформированности умений студентов. Результаты двух срезов по показателям операционального критерия представлены в табл. 14.

Анализ результатов исследования уровня умений студентов по дисциплине «Практическое (производственное) обучение» свидетельствует о том, что применение разработанного учебно-методического обеспечения и активных методов обучения дало положительные результаты. В экспериментальных группах доля студентов, демонстрирующих высокий уровень умений, значительно больше, чем в контрольной группе.

Значения критерия Крамера – Уэлча по 2-му срезу при сравнении контрольной группы с экспериментальными (2,09; 2,64; 2,72 соответственно) строго больше критического значения $T_{\text{эмп}} > 1,96$. Это

свидетельствует о том, что достоверность различий характеристик указанных групп по критерию Крамера – Уэлча равна 95 %. Вместе с тем критерий Крамера – Уэлча при сравнении экспериментальных групп (0,63; 0,58; 0,09 соответственно) показывает, что уровень знаний у студентов этих групп схож с достоверностью 95 %. Следовательно, применение предлагаемого учебно-методического обеспечения совместно со специально подобранными методами обучения и формирования мотивации приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по критерию Крамера – Уэлча) отличиям результатов.

Таблица 14

Уровень умений студентов на формирующем этапе по показателям операционального критерия

Группа	Срез	Уровень умений студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия D_x	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
КГ	1	56,0	36,0	8,0	3,52	0,43	0,65
	2	52,0	36,0	12,0	3,60	0,50	0,71
ЭГ-1	1	26,3	52,6	21,1	3,95	0,50	0,71
	2	21,1	52,6	26,3	4,05	0,50	0,71
ЭГ-2	1	20,0	53,3	26,7	4,07	0,50	0,71
	2	13,4	53,3	33,3	4,20	0,46	0,68
ЭГ-3	1	17,6	47,1	35,3	4,18	0,53	0,73
	2	11,8	58,8	29,4	4,18	0,40	0,64

Для оценки уровня мотивации на формирующем этапе осуществлялось анкетирование обучающихся по адаптированным методикам «Мотивация учебной деятельности» и «Диагностика профессионально-педагогической направленности студентов вуза». Целью повторных исследований явилось изучение динамики уровня учебно-познавательных, учебно-профессиональных и личностных мотивов, ценностных ориентаций и интересов студентов. После апробации учебно-методического обеспечения были проведены два среза. Обработка результатов анкетирования позволила распределить студентов в соответствии с тремя уровнями мотивации – низким, средним, высоким (табл. 15).

Анализ результатов исследования уровня мотивации показал, что после третьего семестра обучения в вузе у студентов прослежива-

ется тенденция к снижению уровня мотивации по таким показателям, как учебно-профессиональные мотивы, профессионально-ценностные ориентации, отношение к учебно-профессиональной деятельности и готовность к учебно-профессиональной деятельности. Однако в начале третьего курса уровень мотивации по указанным показателям снова повышается. По показателям «учебно-познавательные мотивы» и «проявление интереса к осваиваемой профессии» наблюдается возрастание значений от курса к курсу. Подобное изменение может быть связано с началом изучения дисциплин профессионального цикла, которые студенты считают наиболее значимыми для будущей профессиональной деятельности, а также с более детальным знакомством с профессией в ходе квалификационных практик.

Таблица 15

Уровень мотивации студентов на формирующем этапе
по показателям мотивационного критерия

Группа	Срез	Уровень мотивации студентов, %			Средний балл \bar{x}	Дисперсия D_x	Стандартное отклонение s
		низкий	средний	высокий			
КГ	1	60,0	36,0	4,0	3,44	0,34	0,58
	2	40,0	44,0	16,0	3,73	0,52	0,72
ЭГ-1	1	47,4	42,1	10,5	3,65	0,47	0,68
	2	10,5	57,9	31,6	4,21	0,40	0,63
ЭГ-2	1	40,0	46,7	13,3	3,72	0,50	0,70
	2	13,3	53,3	33,4	4,24	0,46	0,68
ЭГ-3	1	35,3	47,1	17,6	3,77	0,53	0,73
	2	11,8	52,9	35,3	4,28	0,44	0,66

В экспериментальных группах количество студентов с низким уровнем мотивации по всем показателям значительно уменьшилось, с высоким – возросло в два-три раза. У студентов контрольной группы изменения не столь значительны. Это обусловлено тем, что изменяется учебная деятельность от учебно-познавательной к квазипрофессиональной, а также мотивация и, как следствие, снижается значимость характеристик учебной деятельности.

Опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод, что мотивация меняется от курса к курсу в разных направлениях, но резких

скачков в ее изменении не наблюдается. К концу производственного обучения заметно преобладание высокого и среднего уровней мотивации студентов. Это характеризует понимание студентами необходимости производственного обучения для последующей подготовки.

Значения критерия Крамера – Уэлча, полученные по 2-му срезу, при сравнении контрольной группы с экспериментальными (2,30; 2,21; 2,51 соответственно) строго больше критического значения $T_{эмп} > 1,96$. Это говорит о том, что достоверность различий характеристик указанных групп по критерию Крамера – Уэлча равна 95 %. В то же время критерий Крамера – Уэлча при сравнении экспериментальных групп (0,13; 0,32; 0,17 соответственно) показывает, что уровень знаний у студентов этих групп схож с достоверностью 95 %. Это позволяет сделать вывод, что применение методов повышения мотивации к обучению приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по критерию Крамера – Уэлча) отличиям результатов.

Интегративная оценка уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности на формирующем этапе представлена на рис. 12.

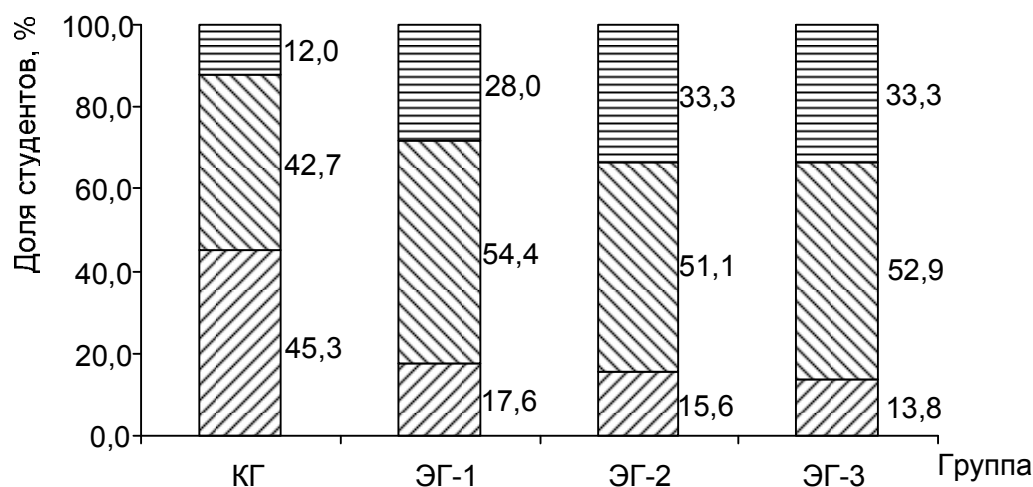


Рис. 12. Общий уровень мотивации к профессиональной деятельности на формирующем этапе:

□ – высокий; ▨ – средний; ▩ – низкий

Результаты опытно-поисковой работы показывают, что исключение хотя бы одного педагогического условия может снизить результативность формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии. Динамика уровня мотивации (начало эксперимента – 0-й срез, 1-й и 2-й

срезы) в контрольной и экспериментальных группах представлена на рис. 13, 14, 15, 16 и в табл. 16.

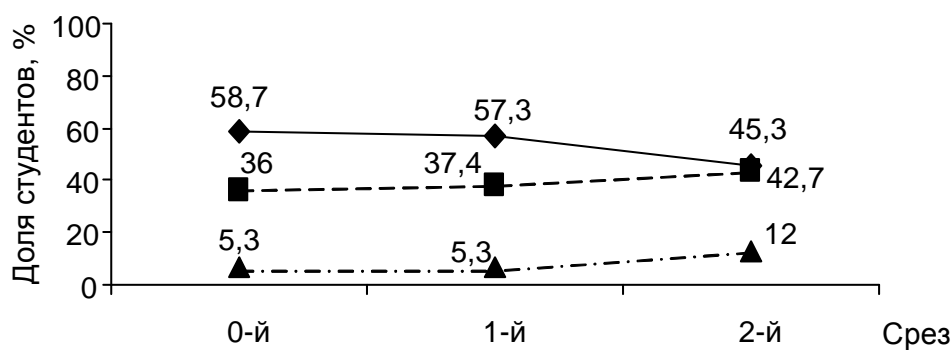


Рис. 13. Динамика уровня мотивации к профессиональной деятельности студентов КГ:
 —◆— — низкий; —■— — средний; —▲— — высокий

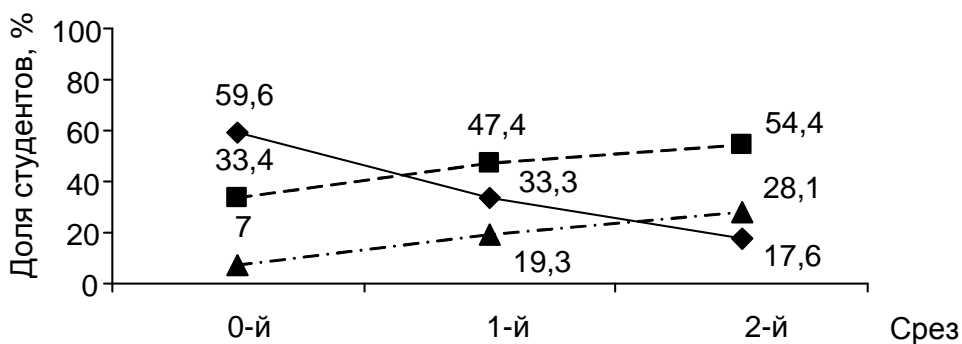


Рис. 14. Динамика уровня мотивации к профессиональной деятельности студентов ЭГ-1:
 —◆— — низкий; —■— — средний; —▲— — высокий

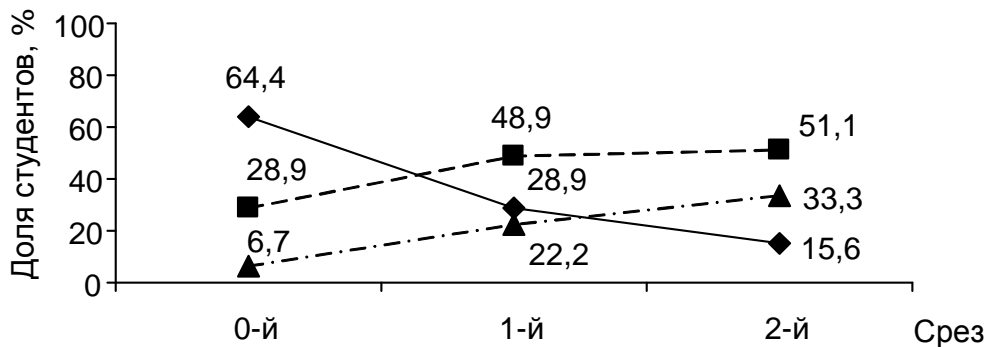


Рис. 15. Динамика уровня мотивации к профессиональной деятельности студентов ЭГ-2:
 —◆— — низкий; —■— — средний; —▲— — высокий

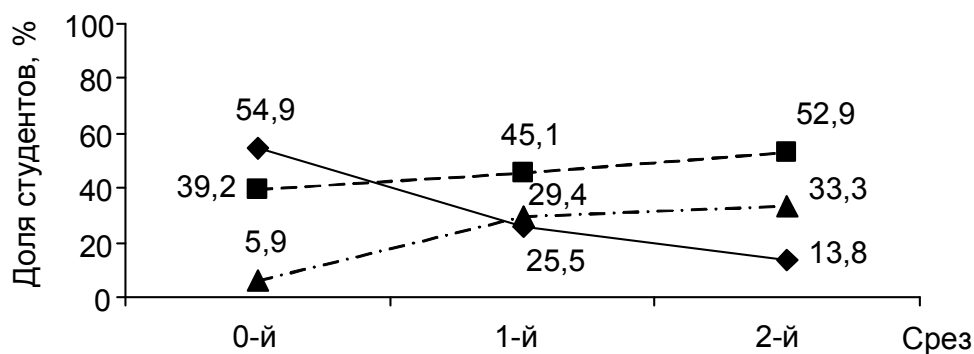


Рис. 16. Динамика уровня мотивации к профессиональной деятельности студентов ЭГ-3:
 —◆— — низкий; —■— — средний; —▲— — высокий

Таблица 16

Динамика уровней мотивации студентов

Группа	Срез, динамика	Уровень мотивации студентов, %		
		низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5
<i>Когнитивный критерий</i>				
КГ	Нулевой	64,0	32,0	4,0
	Итоговый	44,0	48,0	8,0
	Динамика	-20,0	+16,0	+4,0
ЭГ-1	Нулевой	57,9	31,6	10,5
	Итоговый	21,1	52,6	26,3
	Динамика	-36,8	+21,0	+15,8
ЭГ-2	Нулевой	80,0	20,0	0,0
	Итоговый	20,0	46,6	33,4
	Динамика	-60,0	+26,6	+33,4
ЭГ-3	Нулевой	76,5	23,5	0,0
	Итоговый	17,6	47,1	35,3
	Динамика	-58,9	+23,6	+35,3
<i>Операциональный критерий</i>				
КГ	Нулевой	56,0	40,0	4,0
	Итоговый	52,0	36,0	12,0
	Динамика	-4,0	-4,0	+8,0
ЭГ-1	Нулевой	68,4	31,6	0,0
	Итоговый	21,1	52,6	26,3
	Динамика	-47,3	+21,0	+26,3
ЭГ-2	Нулевой	60,0	26,7	13,3
	Итоговый	13,4	53,3	33,3
	Динамика	-46,6	+26,6	+20

Окончание табл. 16

1	2	3	4	5
ЭГ-3	Нулевой	47,1	47,1	5,8
	Итоговый	11,8	58,8	29,4
	Динамика	-35,3	+11,7	+23,6
<i>Мотивационный критерий</i>				
КГ	Нулевой	56,0	36,0	8,0
	Итоговый	40,0	44,0	16,0
	Динамика	-16,0	+8,0	+8,0
ЭГ-1	Нулевой	52,6	36,9	10,5
	Итоговый	10,5	57,9	31,6
	Динамика	-42,1	+21,0	+21,1
ЭГ-2	Нулевой	53,3	40,0	6,7
	Итоговый	13,3	53,3	33,4
	Динамика	-40,0	+13,3	+26,7
ЭГ-3	Нулевой	41,2	47,0	11,8
	Итоговый	11,8	52,9	35,3
	Динамика	-29,4	+5,9	+23,5
<i>Общий уровень</i>				
КГ	Нулевой	58,7	36,0	5,3
	Итоговый	45,3	42,7	12,0
	Динамика	-13,3	+6,7	+6,7
ЭГ-1	Нулевой	59,6	33,4	7,0
	Итоговый	17,6	54,4	28,0
	Динамика	-42,1	+21,0	+21,0
ЭГ-2	Нулевой	64,4	28,9	6,7
	Итоговый	15,6	51,1	33,3
	Динамика	-48,9	+22,2	+26,6
ЭГ-3	Нулевой	54,9	39,2	5,9
	Итоговый	13,8	52,9	33,3
	Динамика	-41,1	+13,7	+27,5

Примечание. Знак «+» показывает увеличение количества студентов, знак «-» – уменьшение.

Средний балл на конец опытно-поисковой работы составил: в КГ – 3,67, в ЭГ-1 – 4,10, в ЭГ-2 – 4,18, в ЭГ-3 – 4,20.

В контрольной группе на 13,3 % уменьшилось количество студентов, имеющих низкий уровень мотивации к профессиональной деятельности, и незначительно (на 6,7 %) увеличилось количество студентов со средним и высоким уровнями мотивации.

В экспериментальных группах были получены следующие результаты:

- уровень сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности в экспериментальных группах стал заметно выше, чем в контрольной группе;
- количество студентов, имеющих низкий уровень мотивации к профессиональной деятельности, уменьшилось в ЭГ-1 на 42,1 %, в ЭГ-2 на 48,9 %, в ЭГ-3 на 41,1 %;
- количество студентов со средним уровнем мотивации к профессиональной деятельности возросло в ЭГ-1 на 21,0 %, в ЭГ-2 на 22,2 %, в ЭГ-3 на 13,7 %;
- количество студентов с высоким уровнем мотивации к профессиональной деятельности увеличилось в ЭГ-1 на 21,0 %, в ЭГ-2 на 26,6 %, в ЭГ-3 на 27,5 %.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выявленные педагогические условия влияют на успешность формирования мотивации к профессиональной деятельности и соответственно на результативность реализации структурно-функциональной модели формирования мотивации. Максимальная результативность реализации модели достигалась при соблюдении комплекса педагогических условий. Оценивая динамику формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности, можно отметить, что в экспериментальных группах средний балл выше, чем в контрольной группе, как по каждому критерию, так и интегративный. Это свидетельствует о более высоком уровне сформированности мотивации в экспериментальных группах.

Значения критерия Крамера – Уэлча по каждому критерию оценки мотивации на итоговом (втором) срезе превышают критическое $T_{\text{крит}}$, т. е. контрольная и экспериментальные группы к концу опытно-поисковой работы стали статистически различимы между собой. Данный факт также подтверждает необходимость реализации комплекса педагогических условий для успешного формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии.

После изучения студентами дисциплины «Практическое (производственное) обучение» опытно-поисковая работа продолжалась в рамках *обобщающего этапа*. Основным фактором, подтверждаю-

щим успешность формирования мотивации к профессиональной деятельности, являются результаты академической успеваемости студентов на последующих курсах при изучении дисциплин общенаучного и профессионального циклов и прохождении практик.

Анализ академической успеваемости показал, что количество студентов экспериментальных групп, имеющих балл выше среднего, стало больше (табл. 17). Средний балл в экспериментальных группах также увеличился. Исследования показали, что студенты, имеющие низкую и высокую успеваемость, отличаются не по уровню сформированности составляющих компетенций, а по степени развития мотивации. Успеваемость студентов зависит не только от способностей и жизненного опыта, но и во многом от развития мотивации к освоению специальности, отражающего стремление к учебной деятельности.

Таблица 17

Академическая успеваемость студентов

Группа	Дисциплины общенаучного цикла		Дисциплины профессионального цикла		Практики	
	Количество студентов, имеющих балл выше среднего, %	Средний балл	Количество студентов, имеющих балл выше среднего, %	Средний балл	Количество студентов, имеющих балл выше среднего, %	Средний балл
ОГ	47,1	4,2	52,9	4,2	58,8	4,6
КГ	54,0	4,1	52,0	4,1	52,0	4,6
ЭГ-1	52,6	4,3	63,2	4,4	73,7	4,7
ЭГ-2	60,0	4,3	73,3	4,5	80,0	4,8
ЭГ-3	64,7	4,4	76,5	4,6	82,3	4,8

Примечание. ОГ – исследуемая группа, в которой обучение осуществлялось без реализации модели формирования мотивации.

Отслеживание успеваемости по курсам показывает изменение количества студентов, имеющих балл выше среднего. Так, на втором курсе количество студентов контрольной и экспериментальных групп, имеющих балл выше среднего по дисциплинам общенаучного цикла и квалификационной практике, было примерно одинаковым. Во время обучения на третьем курсе заметно увеличение количества таких студентов в экспериментальных группах. Анализ успеваемости после изучения дисциплин общенаучного и профессионального циклов и про-

хождения практик на четвертом курсе также показывает, что в экспериментальных группах количество успевающих студентов больше, чем в контрольной (табл. 18).

Таблица 18

Количество студентов, имеющих балл выше среднего, %

Группа	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
КГ	64,0	48,0	52,0	56,0
ЭГ-1	63,2	68,4	63,2	68,4
ЭГ-2	66,7	64,7	66,7	73,3
ЭГ-3	58,8	64,7	70,6	–

Таким образом, учитывая особенности учебной деятельности студентов, можно заключить, что первый этап формирования мотивации при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение» характеризуется высокими уровневными показателями учебно-познавательных и учебно-профессиональных мотивов, управляющих учебной деятельностью. Однако они идеализированы, поскольку обусловлены пониманием их общественного, а не личностного смысла. Второй этап формирования мотивации отличается снижением интенсивности всех мотивационных показателей. Учебно-познавательные и учебно-профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью. Третий и четвертый этапы развития мотивации характеризуются возрастанием степени осознания и интеграции различных мотивов обучения. В этот период происходит преобразование внешней мотивации, основанной на поощрении и других видах стимуляции, во внутреннюю. В основе внутренней мотивации находятся факторы, исходящие из осознания личностью своего поведения, они не зависят от поощрений.

На обобщающем этапе опытно-поисковой работы было проведено исследование оценки студентами собственных возможностей, профессиональных способностей и готовности к выполнению различных видов профессиональной деятельности с помощью опросника «Диагностика профессиональных ориентаций» (Н. А. Алексеев, О. В. Гусельникова, В. П. Молокова) [92].

По данной методике студентам четвертого курса предлагалось оценить 30 наиболее значимых и привлекательных особенностей про-

фессионально-педагогической деятельности при выборе специальности по 7-балльной шкале. При обработке результатов было подсчитано количество баллов по сферам профессиональной деятельности человека. Для определения степени готовности студентов к профессиональной деятельности по доминирующим склонностям испытуемых к определенным сферам профессиональной деятельности подсчитывалась сумма баллов. Показатель степени готовности к осуществлению профессиональной деятельности рассчитывался как отношение полученной суммы баллов к максимально возможному количеству баллов по данной сфере (105). Если данный показатель больше 70 %, то степень готовности высокая; если 60–69 %, то выше среднего; если 50–59 %, то средняя; если 40–49 %, то ниже среднего; если меньше 40 %, то низкая.

Анализ результатов самодиагностики готовности к профессиональной деятельности показывает, что 10,5 и 31,6 % студентов ЭГ-1, 13,3 и 40,0 % студентов ЭГ-2 имеют соответственно высокую и выше средней степень готовности, в КГ таких 4,0 и 16,0 %. Большая часть студентов к концу обучения в вузе оценивают степень собственной готовности как среднюю: в ЭГ-1 – 42,1 %, в ЭГ-2 – 40,0 %, в КГ – 48,0 %. Незначительная доля студентов экспериментальных групп полагают, что степень их готовности ниже средней: в ЭГ-1 – 15,8 %, в ЭГ-2 – 6,7 %. В КГ доля студентов с низкой и ниже средней степенью готовности составляет 4,0 и 28,0 % соответственно.

Самооценка личностных качеств, отношение студентов к себе, адекватность самооценки измерялись с помощью опросника «Исследование самооценки личностных качеств» (С. А. Будасси) [121]. Самооценка представляет собой оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. В основе методики лежит способ ранжирования. Уровень и адекватность самооценки определяются как соотношение между Я идеальным и Я реальным. Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или на субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые человек приписывает самому себе, далеко не всегда ему присущи.

Процесс самооценивания может происходить путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей

деятельности и путем сравнения себя с другими людьми. Однако независимо от того, лежат ли в основе самооценки собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, самооценка всегда носит субъективный характер. Ее показателями выступают адекватность и уровень.

Студентам предлагалось выбрать из списка 20 личностных качеств, которые, на их взгляд, должны быть присущи идеальному человеку. Из них нужно было выбрать наиболее неприятное и проранжировать качества от 1 до 20. Затем из этих же качеств требовалось выбрать наименее характерное для студента и также проранжировать их. Обработка результатов проводилась путем подсчета количества реальных и идеальных показателей, которые отметил испытуемый, и нахождения их процентного отношения.

Уровень соответствия между исследуемыми показателями устанавливался с помощью коэффициента ранговой корреляции r (показатель уровня самооценки личности), рассчитываемого по формуле

$$r = 1 - 0,00075 \cdot \Sigma d^2,$$

где Σd^2 – сумма квадратов разности рангов.

При исследовании самооценки рассматривалась успешность учебной деятельности студентов путем сопоставления их оценок с уровнем самооценки. Исследование проводилось в период обучения студентов на пятом курсе. Студенты были условно разделены на три подгруппы: успешные (имеющие оценки «отлично» и «хорошо» на четвертом курсе по дисциплинам общенаучного, профессионального циклов и практикам); средние (имеющие хотя бы одну оценку «удовлетворительно»); неуспешные (имеющие две и более оценок «удовлетворительно»). В КГ успешными были признаны 28,0 % студентов; средними – 20,0 %; неуспешными – 52,0 %; в ЭГ-1 – 47,4; 31,6; 21,0 % студентов соответственно; в ЭГ-2 – 53,4; 33,3; 13,3 % студентов соответственно. Результаты исследования самооценки приведены в табл. 19.

Анализ результатов исследования самооценки позволяет сделать следующие выводы: студенты, отнесенные к подгруппе «успешные», в среднем имеют коэффициент ранговой корреляции, соответствующий высокому адекватному уровню самооценки (в ЭГ-1 – 0,65, в ЭГ-2 – 0,65, в КГ – 0,76), что свидетельствует о наличии значимой положительной

связи между Я идеальным и Я реальным; коэффициент ранговой корреляции у студентов подгруппы «средние» в ЭГ-1 равен 0,67, в ЭГ-2 – 0,66, в КГ – 0,58, что соответствует высокой адекватной самооценке; у студентов подгруппы «неуспешные» коэффициент ранговой корреляции соответствует средней адекватной самооценке: в ЭГ-1 – 0,05, в ЭГ-2 – 0,2, в КГ – 0,35. Таким образом, можно констатировать благополучное личностное развитие студентов, что является хорошей основой для овладения специальностью.

Таблица 19

Результаты исследования самооценки студентов

Группа	Подгруппа	Доля студентов, %, с самооценкой					Средний коэффициент ранговой корреляции
		высокой неадекватной	высокой адекватной	средней адекватной	низкой адекватной	низкой неадекватной	
КГ	Успешные	57,1	14,3	28,6	0,0	0,0	0,76
	Средние	0,0	40,0	60,0	0,0	0,0	0,58
	Неуспешные	0,0	15,4	53,8	30,8	0,0	0,35
Итого		16,0	20,0	48,0	16,0	0,0	0,56
ЭГ-1	Успешные	22,2	33,3	44,5	0,0	0,0	0,65
	Средние	16,7	50,0	33,3	0,0	0,0	0,67
	Неуспешные	25,0	0,0	0,0	50,0	25,0	0,05
Итого		21,0	31,6	31,6	10,5	5,3	0,46
ЭГ-2	Успешные	12,5	50,0	37,5	0,0	0,0	0,65
	Средние	20,0	40,0	40,0	0,0	0,0	0,66
	Неуспешные	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,20
Итого		13,3	40,0	40,0	6,7	0,0	0,50

Завершающим этапом подготовки по рабочей профессии в вузе является сдача государственного квалификационного экзамена, проводимого на четвертом курсе обучения с присвоением квалификационного разряда. В табл. 20 представлены результаты сдачи квалификационного экзамена студентами, участвовавшими в опытно-поисковой

работе, и студентами, которые обучались без реализации модели формирования мотивации к профессиональной деятельности.

Таблица 20

Результаты сдачи квалификационного экзамена по рабочей профессии

Группа	Количество студентов, %, получивших оценки			Средний балл
	«удовлетворительно»	«хорошо»	«отлично»	
ОГ-1	15,4	26,9	53,8	4,23
ОГ-2	33,3	33,3	33,3	4,00
КГ	0,0	40,0	60,0	4,60
ЭГ-1	5,3	26,3	68,4	4,63
ЭГ-2	6,7	20,0	73,3	4,67
ЭГ-3	0,0	21,4	78,6	4,78

Примечание. ОГ-1 и ОГ-2 – группы, в которых обучение осуществлялось без реализации модели формирования мотивации.

Студенты экспериментальных групп наиболее успешно продемонстрировали профессиональные знания и умения по рабочей профессии. Члены государственной экзаменационной комиссии отметили, что у них качественно изменились профессиональные знания и умения в рамках осваиваемой рабочей профессии.

Итоговой количественной оценкой сформированности общекультурных, профессиональных и профильно-специализированных компетенций, мотивации, а также готовности к будущей профессиональной деятельности как составляющих профессионализма выпускников является оценка, присуждаемая за защиту выпускной квалификационной работы (рис. 17).

На протяжении ряда лет наблюдалось снижение количества отличных оценок по результатам защит работ, представленных в государственную экзаменационную комиссию, но начиная с 2010/11 уч. г. качество работ стало повышаться. Средний балл за защиту составил: в ОГ-1 – 4,68; в ОГ-2 – 4,41; в КГ – 4,63; в ЭГ-1 – 4,88. Применение научно обоснованного учебно-методического обеспечения и современных педагогических технологий способствовало повышению качества работ, о чем свидетельствуют оценки студентов экспериментальной группы. Можно отметить, что у них в достаточной степени сформирована профессиональная практическая и методическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Среди студентов экспериментальных групп, успешно освоивших компетенции профилизации «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении», наблюдается тенденция к увеличению количества выпускников, имеющих средний балл за весь период обучения выше 4,75 и получивших диплом с отличием (рис. 18). В ЭГ-2 по результатам защиты выпускных квалификационных работ 53,3 % студентам был выдан диплом с отличием.

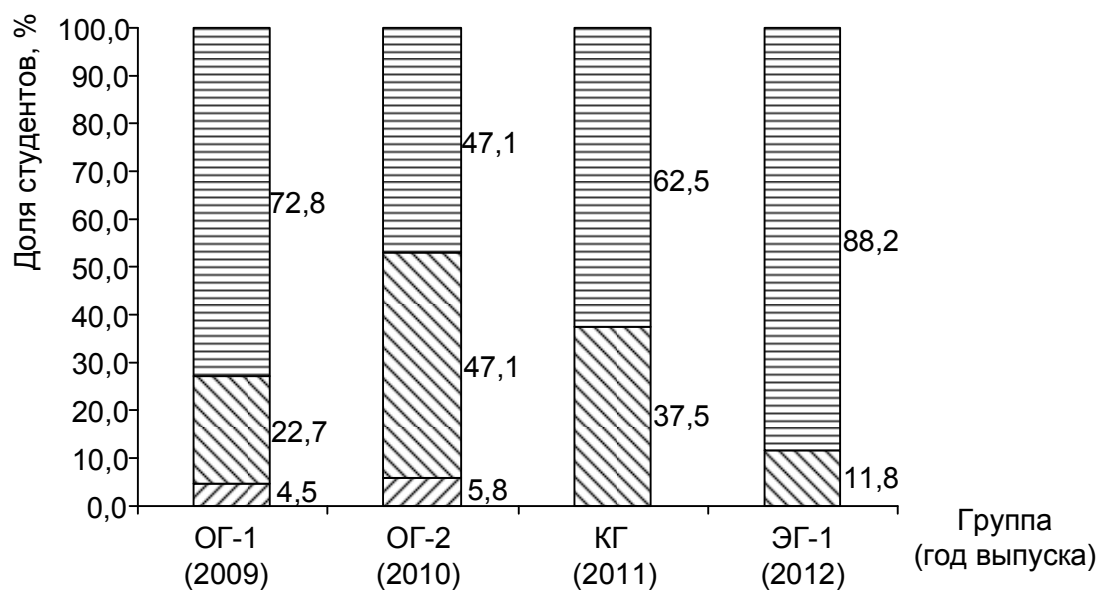


Рис. 17. Результаты защит выпускных квалификационных работ:
 □ – оценка «отлично»; ▨ – оценка «хорошо»; ▩ – оценка «удовлетворительно»

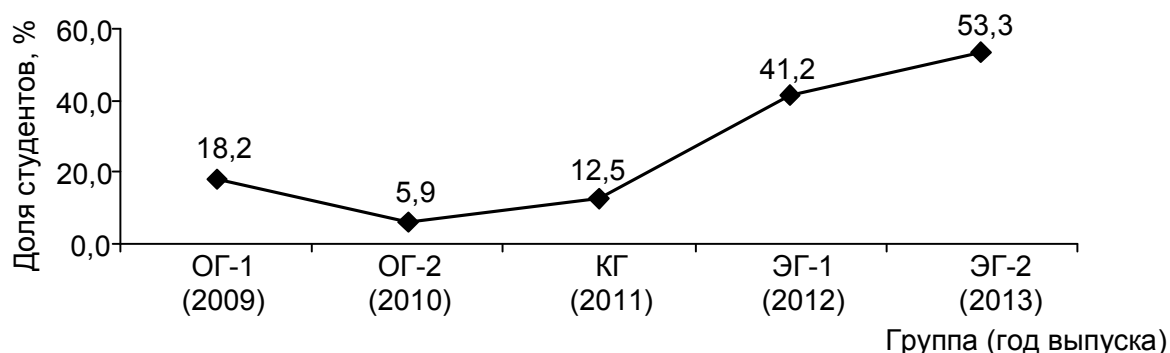


Рис. 18. Количество студентов, получивших диплом с отличием

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что у студентов с высокой и выше средней степенью готовности наблюдается высокий уровень мотивации к профессиональной деятельности. Эти студенты показали хорошие результаты при освоении рабо-

чей профессии, самостоятельно выполняя кейс-задания, производственно-технические задачи эвристического и творческого уровня. Они успешно освоили и продемонстрировали сформированные компетенции в ходе выполнения заданий квалификационного экзамена по рабочей профессии. Все это позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное развитие мотивации к профессиональной деятельности, а также применение интерактивных методов и соответствующих средств обучения в процессе освоения рабочей профессии способствуют формированию не только компетенций, но и высокой степени готовности к будущей профессиональной деятельности, которая в наибольшей степени характеризует профессиональное становление студентов в вузе.

Опытно-поисковая работа показала, что формирование мотивации к профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения возможно только в том случае, когда студент возлагает на себя профессионально-педагогические функции и несет ответственность за выполнение определенных задач. Наиболее благоприятные условия для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности создаются во время обучения рабочей профессии. Организация подготовки по рабочей профессии с применением учебно-методического обеспечения, разработанного на основе принципов контекстного обучения, позволяет сформировать готовность к учебно-профессиональной и собственно профессионально-педагогической деятельности, оказывает сильное влияние на развитие устойчивой мотивации к выбранной специальности и способствует профессионализации будущих специалистов.

Заключение

В монографии представлены результаты исследования одной из актуальных проблем подготовки педагогов профессионального обучения – формирования мотивации к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии. Подготовка педагогов профессионального обучения к выполнению специфических видов профессиональной деятельности относится к числу проблем, которые имеют важнейшее значение для развития системы профессионального образования и подготовки учащихся по профессиям и специальностям в образовательных организациях по программам среднего профессионального образования.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт практической работы по решению проблемы формирования мотивации к профессиональной деятельности показали ее недостаточную теоретическую и практическую разработанность. Решение данной проблемы осуществлялось путем теоретического обоснования, разработки и апробации в ходе опытно-поисковой работы структурно-функциональной модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии, а также выявления и проверки комплекса педагогических условий ее успешной реализации.

В процессе проведения исследования уточнялось содержание понятия мотивации к профессиональной деятельности, которая представляет собой совокупность познавательных, профессиональных и личностных мотивов, побуждающих к освоению специальности, вызывающих активность и определяющих профессиональную направленность. Сформированная мотивация к профессиональной деятельности определяет практико-ориентированный характер освоения специальности и целенаправленное развитие составляющих компетенций, обеспечивающих профессиональное становление студентов, проектирование траектории саморазвития и самореализации в будущей профессиональной деятельности. Учебная деятельность студента побуждается познавательными мотивами, а при переходе к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности они преобразуются в условиях контекстного обучения в профессиональные мотивы.

В ходе работы определено содержание каждого структурного компонента мотивации к профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения, выделены уровни (высокий, средний, низкий), критерии и показатели ее сформированности.

Разработанная структурно-функциональная модель формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии представляет собой педагогическую систему, результат реализации которой предусматривает сформированный высокий уровень мотивации студентов к профессиональной деятельности. Модель основана на целостности, согласованности, взаимосвязи и взаимообусловленности составляющих ее блоков: целевого, методологического, содержательного, организационно-деятельностного, оценочного и результативного. Каждый блок выполняет определенные функции, обеспечивающие целостность модели как системы. При разработке модели мы основывались на положениях системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного и контекстного подходов, а также учитывали принципы профессионально-педагогической направленности, целостности, научности, моделирования профессиональной деятельности, междисциплинарной интеграции.

Проведенное исследование показало, что реализация модели формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения рабочей профессии обеспечивается комплексом следующих педагогических условий: организация обучения в условиях производственной профессионально-образовательной среды; осознание студентами цели профессиональной подготовки и профессионального развития; включение в процесс подготовки комплекса учебно-производственных заданий, подбираемых с учетом контекстного подхода; психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки, включающее в себя диагностику мотивов обучения, использование результатов исследования в образовательном процессе с целью содействия в решении учебно-производственных проблем.

Формирование мотивации в рамках модели происходит последовательно в ходе этапов адаптации студентов к социальному окружению и к будущей специальности; актуализации мотивов – формирования осознанной потребности в систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии; развития и усиления моти-

вазии – формирования стремления к освоению трудовых операций, способов работы в группе; оценки и самооценки профессиональных способностей студентов, предусмотренных требованиями квалификационной характеристики.

В работе показана необходимость интеграции различных методов и средств производственного обучения. В условиях реализации компетентностного подхода весьма важным является использование принципов и технологии контекстного обучения, что обеспечивает интеграцию компонентов содержания профессионального образования. Основным средством обучения является разработанное на основе принципов контекстного обучения учебно-методическое обеспечение дисциплины, содержание которого включает в себя творческие опережающие задания и позволяет моделировать стандартные и нестандартные ситуации в процессе производственного обучения. В структуру учебно-методического обеспечения подготовки по рабочей профессии входят три модуля: нормативно-методический, отражающий содержание деятельности педагога профессионального обучения; обучающий профессионально ориентированный, обеспечивающий учебно-производственную деятельность студентов; оценочно-контролирующий, отражающий систему оценки знаний и умений обучающихся.

Для проверки результативности формирования мотивации к профессиональной деятельности при организации образовательного процесса с применением учебно-методического обеспечения проводилась опытно-поисковая работа. Результаты исследования показали повышение уровня мотивации к профессиональной деятельности в экспериментальных группах. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности применения в образовательном процессе разработанного учебно-методического обеспечения подготовки по рабочей профессии. Это позволяет сделать вывод о том, что выявленный комплекс педагогических условий и применение разработанных форм, методов и средств обучения рабочей профессии способствуют формированию мотивации студентов к профессиональной деятельности и повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Адольф В. А.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. Красноярск: Полицом, 2007. 190 с.
2. *Ажикин Г. И.* Самостоятельная работа учащихся профтехучилищ в процессе производственного обучения / Г. И. Ажикин. Москва: Высшая школа, 1976. 160 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев; под ред. Н. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
4. *Антипова В. М.* Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. 2006. № 8. С. 57–62.
5. *Аренова А. Х.* Некоторые аспекты формирования профессионального опыта студентов / А. Х. Аренова // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: материалы Международной научно-практической конференции, Саратов, 28–29 апр. 2010 г.: в 2 частях. Саратов: Наука, 2010. Ч. 1. С. 194–199.
6. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; сост. М. Ю. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
7. *Бабанский Ю. К.* Педагогика: учебник для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
8. *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2005. 114 с.
9. *Байденко В. И.* Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 4–9.
10. *Банько Н. А.* Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. А. Банько. Волгоград, 2002. 34 с.

11. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих кадров / С. Я. Батышев. Москва: Экономика, 1984. 248 с.
12. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с.
13. *Белкин А. С.* Диссертационный совет по педагогике: опыт, проблемы, перспективы / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 208 с.
14. *Белкин А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 176 с.
15. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. С. Белкин. Москва: Академия, 2000. 192 с.
16. *Беляева А. П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: методическое пособие / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с.
17. *Беляева А. П.* Интегрально-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева; Ин-т профтехобразования. Санкт-Петербург: Радом, 1997. 227 с.
18. *Беляева А. П.* Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1978. 160 с.
19. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. Москва: Высшая школа, 1989. 144 с.
20. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 190 с.
21. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2001. 349 с.
22. *Болонский процесс: середина пути* / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, Рос. новый ун-т; под ред. В. И. Байденко. Москва, 2005. 379 с.
23. *Большакова З. М.* Этапы становления профессионально-педагогической деятельности / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник

научных трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. Вып. 1. С. 57–64.

24. *Борытко Н. М.* Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 30 сент. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

25. *Бударин Е. А.* Формирование профессионального опыта специалиста связи у курсантов военно-учебных заведений: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. А. Бударин. Калининград, 2006. 22 с.

26. *Буланова-Топоркова М. В.* Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

27. *Бухарова Г. Д.* Готовность мастера профессионального обучения к педагогической деятельности: теория, методика, практика / Г. Д. Бухарова, Г. Н. Жуков // Вестник Омского государственного университета. 2005. № 2. С. 57–63.

28. *Вайн В. М.* Производственное обучение в структуре подготовки инженера-педагога / В. М. Вайн // 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.

29. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2004. 84 с.

30. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва: Логос, 2009. 336 с.

31. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

32. *Гастев А. К.* Трудовые установки / А. К. Гастев. Москва: Экономика, 1973. 343 с.

33. *Гребенюк О. С.* Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк / Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. 572 с.

34. *Гузанов Б. Н.* Активизация познавательной деятельности студентов вуза при внедрении кейс-технологий / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов 8-й Международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 2–4 февр. 2011 г. / Урал. федер. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 673–681.

35. *Гузанов Б. Н.* Методические особенности проектирования основной образовательной программы подготовки бакалавра профессионального обучения / Б. Н. Гузанов, Т. Б. Соколова, Л. И. Анисимова // Современная парадигма науки и образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Изд-во Башк. гос. ун-та, 2010. С. 9–15.

36. *Гузанов Б. Н.* Производственный опыт в структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // В мире научных открытий. 2012. № 5 (29). С. 125–141.

37. *Гузанов Б. Н.* Профессиональная адаптация студентов профессионально-педагогического вуза при обучении рабочей профессии / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2011. № 2 (18). С. 32–35.

38. *Гузанов Б. Н.* Профессиональное становление студентов профессионально-педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5–6. С. 5–16.

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

40. *Гузанов Б. Н.* Формирование готовности педагогов профессионального обучения к подготовке высококвалифицированных рабочих для предприятий машиностроения / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 7. С. 102–113.

41. *Гузанов Б. Н.* Формирование производственного опыта при подготовке педагогов профессионального обучения / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // Профессиональная педагогика: категории, поня-

тия, дефиниции: сборник научных трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. Екатеринбург, 2011. Вып. 6. С. 372–382.

42. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

43. *Дружилов С. А.* Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография / С. А. Дружилов. Воронеж: Научная книга, 2010. 262 с.

44. *Дудина М. Н.* Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования / М. Н. Дудина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 2. С. 3–16.

45. *Евдокимов В. В.* Развитие профессионально-педагогической компетентности в подготовке мастеров профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. В. Евдокимов. Екатеринбург, 2003. 242 с.

46. *Елканов С. Б.* Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя / С. Б. Елканов. Москва: Просвещение, 1986. 143 с.

47. *Ефанов А. В.* Квалификационная и технологическая практики в профессионально-педагогическом вузе: психолого-педагогический и организационно-методический аспекты: учебное пособие / А. В. Ефанов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 120 с.

48. *Ефанов А. В.* Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. В. Ефанов. Екатеринбург, 2002. 208 с.

49. *Жиделев М. А.* Современные требования к методам производственного обучения / М. А. Жиделев. Москва: Высшая школа, 1977. 88 с.

50. *Жуков Г. Н.* Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. Н. Жуков. Екатеринбург, 2005. 364 с.

51. *Загвязинский В. И.* Теория обучения в вопросах и ответах / В. И. Загвязинский. Москва: Академия, 2008. 160 с.

52. *Зеер Э. Ф.* Инновации в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 215 с.

53. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2000. № 3 (5). С. 90–102.

54. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.

55. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 126 с.

56. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 216 с.

57. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 2 (14). С. 31–50.

58. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 330 с.

59. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 384 с.

60. Зеер Э. Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 129 с.

61. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 2004. 42 с.

62. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.

63. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

64. Зимняя И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта Tuning / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 22–27.

65. *Ибрагимов Г. И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. 2007. № 10 (3). С. 361–365.

66. *Иванов Д. А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. Москва: Чистые пруды, 2007. 32 с.

67. *Исмагилова Ф. С.* Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда / Ф. С. Исмагилова. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1999. 209 с.

68. *История профессионального образования в России* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Е. Г. Осовского. Москва: Ассоц. «Профессиональное образование», 2003. 672 с.

69. *Катханов К. Н.* Педагогические основы производительного труда / К. Н. Катханов. Москва: Высшая школа, 1997. 359 с.

70. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Москва: Академия, 2004. 304 с.

71. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. Москва: Наука, 1988. 192 с.

72. *Ковырчев В. Н.* Производственное обучение металлургов: сталеплавильное производство / В. Н. Ковырчев. Москва: Высшая школа, 1984. 120 с.

73. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва; Ростов-на-Дону: Март, 2005. 448 с.

74. *Колясникова Л. В.* Диагностика учебно-производственных умений на уроках производственного обучения при подготовке портных / Л. В. Колясникова, А. Г. Кочегарова // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сборник научных трудов / под ред. Н. Е. Эргановой [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. С. 80–93.

75. *Колясникова Л. В.* Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учебное пособие для вузов / Л. В. Колясникова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Акад. проф. образования, Урал. отд-ние Рос. акад. образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 151 с.

76. *Концепция* Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fcpro.ru/>.

77. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2001. 244 с.

78. *Кривоногова А. С.* Роль конкурса профессионального мастерства в активизации познавательной деятельности студентов вуза / А. С. Кривоногова // Психолого-педагогические основы профессионального становления личности: сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции. Махачкала: Изд-во ДГТУ, 2010. С. 217–221.

79. *Кривоногова А. С.* Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. С. Кривоногова. Екатеринбург, 2013. 28 с.

80. *Кругликов Г. И.* Методика профессионального обучения с практикумом: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Кругликов. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 288 с.

81. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

82. *Кудрявцев Т. В.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

83. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 120 с.

84. *Купаевцев А. В.* Деятельностная альтернатива в образовании / А. В. Купаевцев // Педагогика. 2005. № 10. С. 27–33.

85. *Леднев В. П.* Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие / В. П. Леднев; науч. ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 142 с.

86. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. Москва: Смысл, 2005. 352 с.

87. *Лобашев В. Д.* Производственное обучение как образовательный аспект формирования человеческого капитала / В. Д. Лобашев // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 9. С. 15–19.

88. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 444 с.

89. *Львов Л. В.* Компетентностно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности: монография / Л. В. Львов. Москва: Изд-во СГУ, 2009. 286 с.

90. *Макиенко Н. И.* Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования: методическое пособие / Н. И. Макиенко. Москва: Высшая школа, 1983. 344 с.

91. *Малицкий И. Ф.* Производственная подготовка студентов инженерно-педагогической специальности / И. Ф. Малицкий, Е. В. Шматов // 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. 3–7.

92. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / В. Г. Маралов. Москва: Академия, 2002. 256 с.

93. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.

94. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

95. *Маркова А. К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 47–59.

96. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

97. *Матолыгина Н. В.* Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического колледжа: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. В. Матолыгина. Кемерово, 1999. 21 с.

98. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.

99. *Метаева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. Москва: Наука, 2006. 310 с.

100. *Методические* рекомендации по разработке рейтинговой системы контроля по дисциплине / В. А. Федоров [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 58 с.

101. *Метрологические* характеристики средств измерений и технического контроля геометрических величин: справочник / сост. Л. И. Анисимова, А. С. Кривоногова; науч. ред. Б. Н. Гузанов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 260 с.

102. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. Москва: Флинта, 1998. 200 с.

103. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов / Л. М. Митина. Москва: Академия, 2004. 320 с.

104. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. Москва: Изд-во УРСС, 2006. 200 с.

105. *Мокроусова О. А.* Компетентностный подход к подготовке инженеров пожарной безопасности / О. А. Мокроусова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 151–160.

106. *Мошкова И. Н.* Психология производственного обучения: методическое пособие / И. Н. Мошкова, С. Л. Малов. Москва: Высшая школа, 1990. 207 с.

107. *Нестеров В. В.* Педагогическая компетентность: учебное пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 186 с.

108. *Нестерова Н. Б.* Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности / Н. Б. Нестерова. Москва: Просвещение, 1984. 236 с.

109. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. 2-е изд. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.

110. *Новиков А. М.* Образовательный проект как цикл инновационной деятельности / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Специалист. 2010. № 1. С. 2–9; № 2. С. 2–7.

111. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

112. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

113. *Обухова Л. Ф.* Профессиональное становление учителя в региональной системе непрерывного педагогического образования: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. Ф. Обухова. Комсомольск-на-Амуре, 2002. 21 с.

114. *Общая* и профессиональная педагогика: учебное пособие / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. 174 с.

115. *Огородников И. Т.* Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе / И. Т. Огородников. Москва: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1969. 132 с.

116. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1986. 797 с.

117. *Олейникова О. Н.* Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Н. М. Аксенова; Твер. колледж им. А. Н. Коняева. Москва, 2009. 131 с.

118. *Олейникова О. Н.* Профессиональные стандарты как фактор повышения качества профессионального образования / О. Н. Олейникова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 8. С. 55–62.

119. *Основы* методики комплексного подхода к содержанию образования в средних профтехучилищах / под ред. А. П. Беляевой. Москва: Высшая школа, 1979. 344 с.

120. *Основы* профессиональной педагогики: учебное пособие для вузов / под ред. С. Я. Батышева, С. А. Шапоринского. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1977. 504 с.

121. *Основы* психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. 7-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 704 с.

122. *Пантелеева В. В.* К проблеме использования рефлексивных методов обучения [Электронный ресурс] / В. В. Пантелеева // Relga: электронный научно-культурологический журнал. 2006. № 16 (138). Режим доступа: <http://www.relga.ru>.

123. *Педагогический* словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва: Академия, 2008. 352 с.

124. *Педагогический* энциклопедический словарь: энциклопедия / ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.

125. *Петров А. Ю.* Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / А. Ю. Петров. Киров, 2005. 43 с.

126. *Петров Ю. Н.* Теоретические основы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении: монография / Ю. Н. Петров. Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. 217 с.

127. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии: учебное пособие для вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: Инфра-М, 1998. 528 с.

128. *Пидкасистый П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы: справочное издание / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов; Пед. о-во России. Москва, 1999. 354 с.

129. *Пирогова О. В.* Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // *Инновации в образовании*. 2004. № 5. С. 36–40.

130. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К. К. Платонов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с.

131. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

132. *Поташник М. М.* Как оптимизировать процесс воспитания / М. М. Поташник. Москва: Знание, 1984. 80 с.

133. *Практикум по психологии профессиональной школы* / Свердлов. инж.-пед. ин-т; под общ. ред. Э. Ф. Зеера. Свердловск, 1990. 117 с.

134. *Проблемы методики профессионального обучения в средних профтехучилищах* / под общ. ред. А. П. Беляевой, В. В. Шапкина, В. А. Маркеловой. Москва: Высшая школа, 1985. 112 с.

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

136. *Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе* / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 264 с.

137. *Профессионально-педагогические кадры России* / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 83 с.

138. *Профессионально-педагогические понятия: словарь* / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

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

140. *Психологический словарь* / ред. В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

141. *Редько Л. Л.* Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. 282 с.
142. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования: монография / Г. М. Романцев; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
143. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
144. *Рябокоть Е. А.* Профессиональное становление будущего военного специалиста в воспитательно-образовательном процессе вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. А. Рябокоть. Кемерово, 2003. 18 с.
145. *Савельев А. Я.* Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. Москва: НИИВО, 2005. 72 с.
146. *Саврасова А. Н.* Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. Н. Саврасова. Санкт-Петербург, 2006. 168 с.
147. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2005. № 11. С. 138–144.
148. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
149. *Сергеев Н. К.* Профессиональное становление будущего учителя в условиях учебно-научного педагогического комплекса (мотивационный аспект): монография / Н. К. Сергеев, В. В. Арнаутов. Волгоград: Перемена, 1997. 205 с.
150. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.
151. *Сертификация, метрология и управление качеством: словарь: учебное пособие для вузов* / Б. Н. Гузанов [и др.]; под ред. Б. Н. Гузанова. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 245 с.
152. *Сикорская Н. Н.* Тестирование результатов производственного обучения / Н. Н. Сикорская // Профессиональное образование. 2005. № 6. С. 23.

153. *Синьковская Т. А.* Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Т. А. Синьковская // Информационные технологии в образовании: материалы 13-й Международной конференции, Москва, 16 нояб. 2003 г. Москва, 2003. Режим доступа: <http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-2969.html>.

154. *Скакун В. А.* Контроль уроков производственного обучения: учебник / В. А. Скакун. Москва: Высшая школа, 1985. 64 с.

155. *Скакун В. А.* Организация и методика профессионального обучения / В. А. Скакун. Москва: Форум: Инфра-М, 2009. 336 с.

156. *Скакун В. А.* Педагогические технологии производственного обучения / В. А. Скакун. Москва: Изд. центр ИСОМ, 2003. 54 с.

157. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

158. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 365 с.

159. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с. (Основы психологической антропологии).

160. *Словарь иностранных слов.* 18-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1989. 624 с.

161. *Современные образовательные технологии:* учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2010. 432 с.

162. *Современные технологии в образовании: методические рекомендации:* в 2 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; сост. Г. П. Климова. Екатеринбург, 2009. Ч. 1. 51 с.

163. *Современный философский словарь* / под общ. ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.

164. *Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования* / Свердлов. инж.-пед. ин-т; под ред. Е. В. Ткаченко. Свердловск, 1990. 128 с.

165. *Стратегия модернизации содержания общего образования:* материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А. А. Пинского. Москва: Мир книги, 2001. 95 с.

166. *Стрелков Ю. К.* Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. К. Стрелков. Москва: Академия: Высшая школа, 2001. 360 с.

167. *Субетто А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто; Исслед. центр проб. качества подгот. специалистов. Санкт-Петербург; Москва, 2006. 72 с.

168. *Суслова О. И.* Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / О. И. Суслова. Саратов, 2007. 25 с.

169. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учебник для студентов педагогических учебных заведений / Н. Ф. Талызина. 3-е изд. Москва: Академия, 2001. 288 с.

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

171. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 21–26.

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

173. *Ткаченко Е. В.* О проблемах и задачах в системе начального профессионального, среднего и высшего профессионально-педагогического образования / Е. В. Ткаченко // Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. С. 32–51.

174. *Ульяшина Н. Н.* Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Н. Н. Ульяшина. Екатеринбург, 2010. 250 с.

175. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 томах / К. Д. Ушинский; ред. кол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1948. Т. 4. 672 с.

176. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр»). Москва, 2010. 30 с.

177. *Федоров В. А.* Методология исследования проблем профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. С. 51–70.

178. *Федоров В. А.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие для вузов / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова; под ред. Г. М. Романцева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Рос. акад. образования, Урал. отд-ние. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 225 с.

179. *Философский* словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Республика, 2001. 719 с.

180. *Френкель А. Ш.* Планирование учебного процесса в средних городских профессионально-технических училищах / А. Ш. Френкель, Ю. А. Френкель. Москва: Высшая школа, 1981. 112 с.

181. *Хридина Н. Н.* Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой / Н. Н. Хридина. Екатеринбург: Урал. изд-во, 2003. 384 с.

182. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 5. С. 14–19.

183. *Хуторской А. В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Материалы проекта «Стандарт общего образования» / Ин-т новых образоват. технологий. Москва, 2002. 19 с.

184. *Чапаев Н. К.* Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект / Н. К. Чапаев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т, Урал. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. Вып. 1. С. 61–77.

185. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие / Д. В. Чернилевский. Москва: Юнити-Дана, 2002. 437 с.

186. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 1994. 320 с.

187. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

188. *Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза в профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Наука, 1983. 185 с.

189. *Шадриков В. Д.* Психология производственного обучения: системный подход / В. Д. Шадриков. Ярославль: Верхне-Волж. кн. изд-во, 1976. 80 с.

190. *Шамрай Н. Н.* Механизм адаптации учащихся в начальном профессиональном образовании в условиях рынка труда / Н. Н. Шамрай; Ин-т общ. сред. образования. Москва, 1997. 79 с.

191. *Шапоринский С. А.* Вопросы теории производственного обучения / С. А. Шапоринский. Москва: Высшая школа, 1981. 208 с.

192. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30–34.

193. *Щедровицкий Г. П.* Компетенции и компетентность / Г. П. Щедровицкий // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 36–41.

194. *Щукин М. Р.* Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения: методическое пособие / М. Р. Щукин. Москва: Высшая школа, 1990. 88 с.

195. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; Междунар. пед. академия. Москва, 1995. 224 с.

196. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / Рос. акад. образования; под ред. С. Я. Батышева.* Москва: Ассоц. «Профессиональное образование», 1999. Т. 2. 440 с.

197. *Эрганова Н. Е.* Методика профессионального обучения: учебное пособие / Н. Е. Эрганова. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 149 с.

198. *Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.

199. *Якиманская И. С.* Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская. Москва: Высшая школа, 1979. 88 с.

200. Якуба Ю. А. Диагностика качества практического (производственного) обучения: методические рекомендации / Ю. А. Якуба. Москва, 1995. 95 с.

201. Якуба Ю. А. Краткий словарь основных терминов практического (производственного) обучения / Ю. А. Якуба, В. А. Скакун; Рос. учеб. центр. Москва, 1995. 124 с.

202. Якунин В. А. Современные методы обучения в высшей школе / В. А. Якунин. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 53 с.

203. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 15 янв. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

204. Atkinson J. W. Motivation and achievement / J. W. Atkinson, J. O. Raynor. Washington: Winston, 1974. 519 p.

205. Bloom B. S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning / B. S. Bloom. New York: McGraw-Hill, 1971. 923 p.

206. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives / B. S. Bloom. New York: McKay, 1956.

207. Caparrini B. R. Labales: Motivation from the very first day / B. R. Caparrini // English Teaching Forum. 1995. Vol. 33, № 2. P. 47–48.

208. Eilet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases / W. Eilet. Boston: Harvard Business School Press, 2007. 273 p.

209. Gibbons-Wood D. Developing core skills: Lessons from Germany and Sweden / D. Gibbons-Wood, T. Lange // Education + Training. 2000. Vol. 42, № 1. P. 24–32.

210. Gomm R. Case study method: Key issues, key texts / R. Gomm, M. Hammersley, P. Foster. London: Sage Publications, 2000. 258 p.

211. Hoffmann T. The meanings of competency / T. Hoffmann // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23, № 6. P. 275–285.

212. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium, Berne, 27–30 March, 1996. Berne, 1996. P. 37.

213. Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise / T. Hyland // Competence and Assessment. 1992. № 20. P. 22–24.

214. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning / E. B. Johnson. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. 196 p.

215. *Kirby E.* Engage every student: Motivation tools for teachers and parents / E. Kirby, J. Mc. Donald. Minneapolis: MN, 2009. 113 p.
216. *Madsen K. B.* Modern Theories of Motivation / K. B. Madsen. Copenhagen: Verl. Psychol, 1959. 145 p.
217. *Maslow A.* Motivation and Personality / A. Maslow. New York: Harper & Row, 1970. 340 p.
218. *Platt J.* «Case study» in American Methodological Thought / J. Platt // Current Sociology. 1992. Vol. 40, № 1. P. 18–47.
219. *Rahmenlehrplan* für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahre / Berufskraftfahrerin. Frankfurt am Main: BIBB, 2000. 21 p.
220. *Reid G.* Motivating learners in the classroom: ideas and strategies / G. Reid. London: Paul Chapman Publishing, 2007. 56 p.
221. *Sanchez R.* Understanding competence-based management. Identifying and managing five modes of competence / R. Sanchez // Journal of Business Research. 2002. № 57. P. 518–532.
222. *Shaw S.* Development of Core Skills training in the Partner Countries / S. Shaw // European Training Foundation. 1998. June.
223. *Thomas G.* How to do your case study: A guide for students and researchers / G. Thomas. Thousand Oaks: Sage Publication, 2011. 231 p.
224. *Tuning* Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno / Ed. por J. González, R. Wagenaar. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. 338 p.
225. *While R. W.* Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. While // Psychological review. 1959. № 66. P. 297–333.
226. *Yin R.* Case study Research: Design and Methods / R. Yin // Applied Social Research Methods series. 1994. Vol. 5. P. 102–125.
227. *Zarifian P.* Le modèle de la compétence. Competency model / P Zarifian. Paris: Éditions Liaisons, 2004. 127 p.

Компоненты компетенций педагога профессионального обучения, формируемые в рамках изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение»

Компетенция	Когнитивный компонент	Операциональный компонент	Мотивационно-ценностный компонент
1	2	3	4
<i>Профессиональные компетенции</i>			
Способность использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии	Знание методов и передовых технологий контроля качества продукции Знание современных контрольно-измерительных приборов (электронных, оптических, интерференционных)	Умения и опыт применения контрольно-измерительных приборов в учебно-производственной деятельности Умение понимать технологические особенности современных контрольно-измерительных приборов Умение осуществлять контроль в соответствии с технологией производства	Ориентация на достижение высоких результатов в процессе применения современных приборов Наличие намерения совершенствовать свои профессиональные умения и навыки
Способность выполнять работы 2–3-го квалификационного уровня	Знание методов измерений и принципов их выбора Знание назначения, устройства, технических характеристик, принципа действия контрольно-измерительного оборудования и приборов Знание основных принципов выбора	Умения и опыт выбора методов и средств измерений исходя из поставленной измерительной задачи Умения, навыки и опыт контроля качества деталей после механической и слесарной обработки, сборки	Личностная значимость организационно-технологической деятельности Интерес к организационно-технологической деятельности

Продолжение таблицы

1	2	3	4
<p>Готовность к повышению производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и безопасности</p>	<p>контрольно-измерительных приборов Знание правил настройки, регулирования и обслуживания контрольно-измерительных приборов Знание приемов выполнения операций контроля Знание технологий слесарной и механической обработки, сборочных работ Знание основных формул расчета действительных размеров Знание правил расчета координатных точек, необходимых для замесов при приемке деталей Знание дефектов слесарной, механической обработки и сборки</p>	<p>Умения, навыки и опыт проведения измерений при помощи плоскопараллельных концевых мер длины, угловых мер, штангенприборов, микрометрических, пневматических, рычажно-механических, пружинных, оптико-механических приборов, угломеров Умения, навыки и опыт контроля параметров деталей калибрами, шаблонами, щупами Умения и опыт выполнения проверки отклонений формы и взаимного расположения поверхностей Умение классифицировать брак по видам, устанавливать причины его возникновения и своевременно принимать меры по его устранению</p>	<p>Осознание ценности и престижности производственного труда для общества Осознание необходимости соблюдения технологий контроля в</p>
<p>Знание назначения, устройства, принципа действия специальных контрольно-измерительных приборов и приспособлений, испытательной аппаратуры Знание методов производительного выполнения операций контроля</p>	<p>Умения, навыки и опыт настройки, обслуживания и применения специальных контрольно-измерительных приборов и приспособлений, испытательной аппаратуры Умение обслуживать контрольно-измерительные приборы на основе</p>	<p>Осознание ценности и престижности производственного труда для общества Осознание необходимости соблюдения технологий контроля в</p>	<p>Осознание ценности и престижности производственного труда для общества Осознание необходимости соблюдения технологий контроля в</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	<p>Знание методов обеспечения соблюдения правил техники безопасности труда, производственной санитарии, электробезопасности и пожарной безопасности на рабочих местах в измерительных лабораториях</p> <p>Знание методов экономного расходования материальных и энергетических ресурсов</p>	<p>экономного расходования ресурсов</p> <p>Умение обеспечивать требования организации рабочего места контролера в соответствии с правилами техники безопасности</p> <p>Умение обеспечивать безопасную работу при проведении измерений и контроля</p>	<p>обеспечения качества продукции</p> <p>Осознание необходимости бережного отношения к ресурсам и здоровью работающих</p>
<p>Готовность к организации и обслуживанию рабочего места в соответствии с современными требованиями эргономики</p>	<p>Знание организации технического контроля на предприятии</p> <p>Знание требований к организации контрольного поста (участка) и рабочего места контролера в соответствии с требованиями техники безопасности</p>	<p>Умение организовать рабочее место контролера в соответствии с требованиями техники безопасности</p>	<p>Ответственность за рациональное использование ресурсов при организации и выполнении контроля</p>
<p>Готовность к производительному труду</p>	<p>Знание технологии контроля в механических цехах и контроля качества сборочных работ</p> <p>Знание требований, предъявляемых к контролю и приемке деталей после механической и слесарной обработки, сборки с применением различных универсальных и специальных контрольно-измерительных инструментов и приборов</p>	<p>Умения, навыки и опыт работы с технической документацией, регламентирующей технологию контроля</p> <p>Умения, навыки и опыт применения современных контрольно-измерительных приборов с целью повышения производительности труда</p>	<p>Осознание роли осваиваемой профессии контролера в современной промышленности</p> <p>Проявление ответственности за результаты выполняемой работы</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
<i>Профильно-специализированные компетенции</i>			
<p>Владение современными методами контроля за производством, эксплуатацией, ремонтом и испытаниями стандартизованных и унифицированных изделий</p>	<p>Знание способов выполнения ремонта, наладки, настройки, регулировки и обслуживания технологического оборудования и инструментов</p>	<p>Умение выполнять ремонт, наладку, настройку, регулирование и обслуживание контрольно-измерительного оборудования и приборов Умение контролировать параметры режущего инструмента</p>	<p>Интерес к освоению современных методов и средств контроля Самостоятельность и инициативность в проведении оптимального и рационального контроля</p>
<p>Способность участвовать в организации рабочих мест, мест контроля, их технического оснащения, размещения оборудования</p>	<p>Знание организации технического контроля на предприятии Знание технологии контроля в механических цехах и контроля качества сборочных работ Знание требований к организации контрольного поста (участка) и рабочего места контролера станочных и слесарных работ в соответствии с требованиями техники безопасности</p>	<p>Умения, навыки и опыт осуществления выбора контрольно-измерительных приборов Умение обеспечивать требования организации рабочего места контролера в соответствии с требованиями техники безопасности при размещении оборудования на рабочих местах</p>	<p>Понимание функционального назначения контрольного поста с целью рациональной организации места контроля, оптимального размещения контрольно-измерительных приборов</p>
<p>Готовность к освоению современных технологий производства и контроля машиностроительной продукции</p>	<p>Знание современных тенденций развития производственных процессов и технологий в области контроля качества изделий машиностроения</p>	<p>Умение понимать технологические особенности современных контрольно-измерительных приборов Умение осуществлять контроль в соответствии с современными технологиями производства</p>	<p>Интерес к освоению современных технологий производства и контроля Направленность на приобретение профессиональных знаний и умений</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
<p>Готовность осуществлять проверку и контроль выполнения требований стандартов, технических условий и другой нормативной документации по обеспечению качества продукции, в том числе в процессе подготовки по рабочей профессии</p>	<p>Знания в области нормирования точности параметров деталей машин Знание условных обозначений на чертежах Знание методов определения погрешностей Знание стандартов на материалы, крепежные и нормализованные детали и узлы Знание технических условий приемки деталей и изделий после механической, слесарной обработки и сборочных операций</p>	<p>Умения, навыки и опыт выполнения расчетов величин предельных размеров, допусков, посадок по стандартам, технической документации Умения, навыки и опыт определения характера сопряжения по данным чертежей, по выполненным расчетам Умения установления и нормирования точности типовых элементов деталей машиностроения после слесарной и механической обработки</p> <p>Умения, навыки и опыт определения годности заданных размеров по результатам измерений и контроля</p>	<p>Умение устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег Адекватная оценка собственных возможностей Проявление рефлексивно-оценочных способностей при определении годности продукции</p>
<p>Способность оформлять техническую, технологическую и организационно-распорядительную документацию по установленным нормам</p>	<p>Знание основных требований, предъявляемых к технической документации технического контроля Знание технических условий приемки деталей и изделий после механической, слесарной обработки и приемы узлов и конструкций после слесарно-сборочных операций</p>	<p>Умения, навыки и опыт работы с нормативно-технической документацией, специальной и справочной литературой Умения, навыки и опыт анализа чертежей и технологических карт Умения по разработке технической документации на проведение контроля</p>	<p>Проявление ответственности за принятые решения, отражающиеся в документации на принятую и несоответствующую продукцию Умения ясно и четко</p>

Окончание таблицы

1	2	3	4
	<p>Знание основных положений действующей нормативно-технической документации, технической документации на приемку и учет принятой и бракованной продукции, правил ее ведения и оформления, инструкций по маркировке и клеймению деталей</p>	<p>Умения по разработке и реализации технологических процессов обработки и контроля деталей машин и механизмов Умения ведения и оформления приемо-сдаточной, комплектовочной и сопроводительной документации Умения оформления документации на принятую и несоответствующую продукцию</p>	<p>излагать свои мысли, аргументировать, высказывать собственную точку зрения по вопросам контроля качества изделий</p>

Матрица компетенций, компоненты которых формируются при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение»

Раздел дисциплины	Обще-культурные компетенции		Профессиональные компетенции						Профильно-специализированные компетенции			
	ОК-12	ОК-13	ПК-31	ПК-32	ПК-33	ПК-35	ПК-36	ПК-1.7	ПК-1.8	ПК-1.9	ПК-3.1	ПК-3.2
Основы нормирования точности геометрических параметров сопряжений				+							+	
Основы технологии технических измерений	+			+							+	
Слесарно-сборочная обработка		+		+							+	
Технологии технических измерений				+		+		+			+	+
Обработка на металлорежущих станках		+		+							+	
Контроль параметров типовых соединений	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Комплексные работы												+

Примечание. Приняты следующие сокращения: ОК-12 – владение правовыми и нравственными нормами экологического поведения; ОК-13 – владение способами защиты чести, достоинства, прав личности будущего рабочего (специалиста); ПК-31 – способность использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии; ПК-32 – способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня; ПК-33 – готовность к повышению производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и безопасности; ПК-35 – готовность к организации и обслуживанию рабочего места в соответствии с современными требованиями эргономики; ПК-36 – готовность к производительному труду; ПК-1.7 – владение современными методами контроля за производством, эксплуатацией, ремонтом и испытаниями стандартизованных и унифицированных изделий; ПК-1.8 – способность участвовать в организации рабочих мест, мест контроля, их технич. стандартизации, размещении оборудования; ПК-1.9 – готовность к освоению новых современных технологий производства и контроля машиностроительной продукции; ПК-3.1 – готовность осуществлять проверку и контроль выполнения требований стандартов, технических условий и другой нормативной документации по обеспечению качества продукции, в том числе в процессе подготовки по рабочей профессии; ПК-3.2 – способность оформлять техническую, технологическую и организационно-распорядительную документацию по установленным нормам.

**Критерии, уровни и показатели сформированности
мотивации студентов к профессиональной деятельности
при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение»**

Группа критериев	Критерий	Метод определения	Уровень	Показатели сформированности
1	2	3	4	5
Когнитивная	1. Объем и прочность знаний в организационно-технологической сфере 2. Полнота усвоения знаний в организационно-технологической сфере 3. Оперирование профессиональными понятиями	Тестирование, наблюдение, оценка выполнения задания заданий теоретического этапа курса профессионального мастерства	Низкий	Объем знаний низкий. Обучающийся не умеет оперировать профессиональными понятиями. Когнитивный потенциал характеризуется восприятием, запоминанием информации. Отсутствуют знания методик выполнения измерений параметров геометрической точности. Студент дает фрагментарные ответы на основные вопросы и не дает правильных ответов на некоторые дополнительные вопросы. При решении задач наблюдаются ошибки, исправляемые с помощью преподавателя. Мысли излагаются недостаточно ясно, без логической последовательности
			Средний	Объем знаний достаточный. Решение задач осуществляется по алгоритму. Происходит оперирование профессиональными понятиями. Когнитивный потенциал характеризуется узнаванием, запоминанием и воспроизведением информации.

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Операционная	1. Наличие навыков, умений и опыта выполнения операций и приемов контроля 2. Правильность и последовательность выполнения операций и приемов контроля	Оценка за выполнение лабораторных работ, заданий практического этапа курса профессионального мастера, квалификационного экзамена, экспертная оценка	Высокий	<p>Студент дает полные ответы на основные вопросы, но затрудняется отвечать на некоторые дополнительные вопросы. Решение задач является правильным, но не оптимальным, несущатся ошибки исправляются по указанию преподавателя. Студент излагает мысли с пониманием, но недостаточно логическая последовательность изложения</p> <p>Объем знаний высокий. Происходит активное оперирование профессиональными знаниями. Когнитивный потенциал высокий. Студент дает исчерпывающие ответы, включая ответы на дополнительные вопросы. Задачи решены правильно с обоснованием наиболее рационального способа решения. Студент излагает мысли в логической последовательности, с пониманием сути вопроса</p>
			Низкий	<p>Обучающийся не вполне уверенно владеет приемами и способами работы. Недостаточно самостоятельность при выполнении работ. Отмечаются затруднения в процессе самоконтроля. Работы в основном выполняются в соответствии с техническими требованиями с несущественными ошибками, исправляемыми с помощью преподавателя. Нормы времени выполняются с незначительными отклонениями. Удовлетворительно соблюдаются требования безопасности и организации</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
	<p>3. Производительность труда (точность и скорость выполнения операций контроля)</p> <p>4. Организация рабочего места</p> <p>5. Соблюдение правил и норм безопасности труда</p> <p>6. Самоконтроль</p>		<p>Средний</p>	<p>рабочего места</p> <p>Отмечается владение приемами и способами работы. Студент самостоятельно выполняет работы и осуществляет их контроль. Самоконтроль за выполнением трудовых действий достаточный. Работы выполняются в соответствии с техническими требованиями с несущественными ошибками, исправляемыми самостоятельно. Нормы времени выполняются. Требования безопасности и организации рабочего места соблюдаются в достаточной степени</p> <p>Высокий</p> <p>Обучающийся уверенно и точно владеет приемами и способами работы. Студент самостоятельно выполняет работы с применением основных приемов и способов, осуществляет контроль качества работ. Отмечается высокий уровень самоконтроля за выполнением трудовых операций. Работы выполняются в полном соответствии с техническими требованиями к их качеству. Нормы времени выполняются и перевыполняются. Полностью соблюдаются требования безопасности и организации рабочего места</p>

Продолжение таблицы

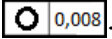
1	2	3	4	5
<p>Мотивационная</p>	<p>1. Ответственность 2. Проявление интереса к осваиваемой профессии 3. Направленность на приобретение компетенций (учебно-познавательные и учебно-профессиональные мотивы) 4. Стремление к достижению результата 5. Проявление рефлексивно-оценочных способностей 6. Успеваемость</p>	<p>Тестирование, наблюдение, анализ текущей и академической успеваемости, экспертная оценка</p>	<p>Низкий</p>	<p>Желание овладеть профессией нестабильное. Отмечается неосознанное отношение к приобретению профессиональных знаний и умений. Учебно-познавательные мотивы не сформированы. Отсутствует ответственное отношение к построению личной профессиональной траектории. Отсутствует потребность в совершенствовании профессиональных знаний и умений. Навыки самооценки и самоанализа выражены слабо. Имеется текущая и академическая задолженность. Познавательные интересы кратковременны, проявляются к знаниям эмпирического, прикладного характера. Слабо выражена способность принимать решения</p> <p>Желание овладеть профессией умеренно стабильное. Отмечается достаточно осознанное отношение к приобретению профессиональных знаний и умений. Учебно-познавательные мотивы сформированы частично. Редко наблюдается ответственное отношение к построению личной профессиональной траектории. В достаточной степени проявляется потребность в совершенствовании профессиональных знаний и умений. Навыки самооценки и самоанализа демонстрируются не</p>

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
			<p>Высокий</p>	<p>регулярно. Отсутствует текущая задолженность, но имеется академическая. Характерны осознание необходимости качественного изучения дисциплин, наличие познавательного интереса, четкая направленность на овладение теоретическими или прикладными знаниями, способами познавательной или профессиональной деятельности, относительная их устойчивость. Достаточно выражена способность принимать решения</p> <p>Желание овладеть профессией ярко выражено. Отмечается осознанное отношение к приобретению профессиональных знаний и умений. Учебно-познавательные мотивы сформированы в полной мере. Характерно ответственное отношение к построению личной профессиональной траектории. Ярко выражена потребность в совершенствовании профессиональных знаний и умений. Навыки самооценки и самоанализа проявляются регулярно. Текущая и академическая задолженность отсутствует. Ярко проявляются познавательные интересы. Отмечается потребность в глубоким изучении специальных дисциплин, готовность к профессиональной деятельности, стремление к самообразованию. Способность принимать решения отчетливо выражена</p>

Кейс-задания по дисциплине «Практическое (производственное) обучение»

Задание 1

Проблемная ситуация. Вы являетесь контролером отдела технического контроля (ОТК) механического цеха машиностроительного завода. Вам было поручено провести контроль партии деталей для нового перспективного заказчика. При выполнении операции приемочного контроля по проверке отклонений формы и расположения поверхностей детали «вал» у вас вышел из строя необходимый специальный контрольно-измерительный прибор для измерения отклонения от круглости (кругломер), и его пришлось сдать в ремонт. Допуск отклонения от круглости поверхности вала по чертежу – . Контрольный мастер пояснил, что задерживать технологический процесс нельзя и необходимо продолжить работу, используя имеющиеся приборы и приспособления. Однако реализация контрольных приемов не обеспечила заданную точность измерений, темп работы и придала ей формальный характер.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?
2. Что могло стать причиной неисправности прибора?
3. Насколько правильно поступил контролер? Каковы должны быть его действия?
4. Почему контрольный мастер предложил контролеру поступить таким образом, а не иначе?
5. Если бы было принято другое решение, какие последствия для контролера оно могло иметь?
6. Что необходимо предусмотреть контролеру при работе в дальнейшем?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его. Опишите выбранный способ и приемы контроля отклонения от круглости. Что вами было учтено при выборе правильного решения?

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.

2. Изучите методы и средства измерения отклонения от круглости и проанализируйте их.

3. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

4. Ознакомьтесь с заданием. Сделайте эскиз детали типа «вал» с указанием требования отклонения от круглости. Изобразите схему измерения этого отклонения выбранным контрольно-измерительным прибором.

5. Сделайте выводы и обоснуйте выбор данного прибора.

Задание 2

Проблемная ситуация. Вы являетесь мастером производственного обучения в профессиональном лицее и ведете подготовку по профессии «контролер станочных и слесарных работ». При проведении вводного инструктажа вы объясняли учащимся правила чтения показаний по шкалам отсчетного устройства угломера с нониусом: сначала считываете показания с основной шкалы штрихом, расположенным слева от ноля нониуса, затем находите штрих нониуса, совпадающий с каким-либо штрихом основной шкалы, умножаете номер штриха нониуса на цену деления прибора ($2'$) и складываете оба значения; для удобства подсчета на шкале уже имеются значения некоторых штрихов: 25, 50, 75. При выполнении учебно-производственных работ некоторые учащиеся неверно поняли объяснение мастера и ошибочно выполнили отсчет показаний и расчет действительного размера, умножив значение 75 на $2'$. Вы порекомендовали учащимся сначала еще раз изучить инструкционную карту по работе с данным прибором и найти ошибку самостоятельно, а затем разобрали ошибки совместно.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?

2. Что могло явиться причиной неверного чтения показаний по шкалам прибора?

3. Насколько правильно поступил мастер производственного обучения?

4. Каковы должны быть действия мастера?

5. Почему мастер предложил учащимся поступить именно так?

6. Какие последствия могли возникнуть в процессе дальнейшей подготовки учащихся, если бы мастер выбрал другие методы обучения?

7. Что необходимо предусмотреть мастеру производственного обучения в последующей подготовке будущих рабочих?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.

2. Изучите измерение углов и конусов с помощью угломеров с нониусом. Обратите особое внимание на отсчет показаний по шкалам прибора и подсчет действительного значения угла.

3. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 3

Проблемная ситуация. Вы являетесь контрольным мастером участка. На закрепленном за вами участке механической обработки станочник изготавливал партию деталей. В конце смены вы проверили качество выполнения работы и обнаружили ошибку: в технологическом процессе было указано, что на валу нарезается наружная резьба с шагом 2 мм, а на чертеже в обозначении резьбы указан шаг 1,5 мм. Станочник выполнял свою работу по чертежу, поэтому и была допущена ошибка. Станочник для контроля резьбы использовал комплект калибров и резьбовые шаблоны. Вы приняли эту работу, так как посчитали, что шаг данной резьбы с разницей в 0,5 мм не играет важной роли.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?

2. Что явилось причиной неверного выполнения резьбы?

3. Правильно ли, что станочник использовал для контроля резьбы комплект калибров и резьбовые шаблоны?

4. Насколько правильно поступил контрольный мастер?

5. Каковы должны быть действия контрольного мастера?

6. Какие последствия могли возникнуть при дальнейшей обработке детали, если бы мастер принял другое решение?

7. Что необходимо предусмотреть мастеру, чтобы подобных ситуаций на его участке не возникало?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.
2. Изучите права и обязанности контрольного мастера.
3. Изучите методы измерения и контроля резьбовой поверхности.
4. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 4

Проблемная ситуация. Вы являетесь контролером ОТК. При контроле партии деталей оказалось, что один из наружных цилиндрических размеров меньше наименьшего предельного размера («в провале») на 0,05 мм. Поэтому вы отказались принимать партию деталей. Станочник, изготовивший их, решил в конструкторском отделе узнать про годность деталей с таким размером. Конструктор допустил возможность изготовления деталей с таким размером. В итоге партию деталей вам пришлось принять.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?
2. Что могло явиться причиной изготовления деталей с неверным размером?
3. Насколько правильно поступил контролер?
4. Правильно ли, что станочник решил обратиться в конструкторский отдел?
5. Что мог сделать контролер, чтобы не браковать партию деталей?
6. Какие последствия могли возникнуть при другом решении проблемы, например, если бы контролер принял партию?
7. Что необходимо предусмотреть контролеру, чтобы подобных ситуаций на его участке не возникало?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.
2. Изучите права и обязанности контролера.

3. Изучите методы измерения и контроля гладких цилиндрических поверхностей.

4. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 5

Проблемная ситуация. Вы являетесь мастером производственного обучения в профессиональном лицее и проводите занятие по теме «Измерение линейных размеров при помощи измерительной линейки». В группе 15 чел. После вводного инструктажа один учащийся не смог выполнить задание, поскольку он не знает, сколько миллиметров в одном сантиметре и сколько сантиметров в одном метре, а также не может отложить отрезок заданного размера. В психическом развитии этого учащегося наблюдается задержка, но на учете у психиатра он не состоит, в его медицинской справке есть разрешение на обучение в профессиональном лицее, он имеет аттестат общеобразовательной школы (9 классов). Вы решили применить индивидуальный подход, на занятиях создать ситуацию успеха и провести дополнительные индивидуальные занятия с этим учащимся.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?

2. Что могло явиться причиной невыполнения задания и незнания единиц измерения?

3. Насколько правильно поступил мастер производственного обучения?

4. Как бы вы рассказали учащимся о единицах измерения длины и объяснили их связь с другими единицами измерения длины?

5. Какие последствия могли возникнуть в процессе дальнейшей подготовки учащихся, если бы мастер выбрал другой вариант разрешения ситуации?

6. Что необходимо предусмотреть мастеру производственного обучения в последующей подготовке будущих рабочих?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.

2. Изучите методы измерения с помощью измерительной линейки и единицы измерения длины.

3. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 6

Проблемная ситуация. Вы являетесь контролером ОТК механического цеха машиностроительного завода. Вы начали принимать партию деталей «болт» и взяли для этого все необходимые измерительные приборы, соответствующие технологическому процессу. Когда вы начали проверять резьбу у болта резьбовым калибром ПР, то обнаружили, что он не навинчивается. Вы вызвали рабочего и попросили его доработать резьбу, так как она не соответствует требованиям чертежа. Рабочий принес свой резьбовой калибр, который хранился у него и давно не аттестовался. При контроле этим калибром рабочий показал вам, что он навинчивается на резьбу болта. Вы, не удостоверившись в годности калибра, проверили им всю партию и заверили ее соответствие требованиям технической документации. Это повлекло за собой невозможность сборки оборудования, в котором применяются эти болты.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?

2. Что могло явиться причиной неверного выполнения контрольной операции?

3. Насколько правильно поступил контролер?

4. Насколько правильно проводил контроль рабочий?

5. Что мог сделать контролер, чтобы не пропустить партию бракованных деталей?

6. Какие последствия могли возникнуть при другом решении проблемы?

7. Что необходимо предусмотреть контролеру, чтобы подобных ситуаций не возникало?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.

2. Изучите права и обязанности контролера.

3. Изучите методы контроля резьбы с помощью резьбовых калибров.

4. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 7

Проблемная ситуация. Вы являетесь мастером производственного обучения в профессиональном лицее и ведете подготовку по профессии «токарь». Тема занятия была «Измерение деталей штангенинструментом». Некоторые учащиеся неправильно измерили диаметр отверстия и получили вместо размера 26,5 мм размер 16,5 мм. Вы еще раз объяснили учащимся, как нужно измерять внутренние линейные размеры и попросили их самостоятельно разобраться в своих ошибках.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?

2. Что могло явиться причиной неправильного выполнения задания?

3. Насколько правильно поступил мастер производственного обучения?

4. Как бы вы еще раз объяснили учащимся приемы выполнения измерения внутренних линейных размеров штангенприбором и правила отсчета показаний по шкалам штангенприборов?

5. Какие последствия могли возникнуть в процессе дальнейшей подготовки учащихся, если бы мастер выбрал другой вариант разрешения ситуации?

6. Что необходимо предусмотреть мастеру производственного обучения в последующей подготовке будущих рабочих?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.

2. Изучите методы измерения внутренних линейных размеров с помощью штангенприборов.

3. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Задание 8

Проблемная ситуация. Вы являетесь контролером цеха металлоконструкций. Цех работает в три смены. В 3-ю (ночную) смену в цех не вызвали раздатчицу режущего и измерительного инструмента. Резчик по металлу, который работал в эту смену, остался без измерительного инструмента, поскольку средств измерений в личном пользовании у него не было. Контролер этой смены под утро ушел домой, а резчику к 1-й смене нужно еще было сделать 300 заготовок под кольцо пяты длиной 50 мм. Так как резчик остался один в цехе со сторожем и дежурным электриком и ему нечем было измерять заготовки, он воспользовался спичечным коробком, длина которого составляла 5 см. Когда вы пришли на работу и проконтролировали заготовки, все они оказались годными.

Вопросы:

1. Кто участвует в ситуации? В какой степени данная ситуация касается каждого из участников?
2. Насколько правильно проводил контроль резчик?
3. Что еще мог сделать резчик, чтобы не допустить брак в своей работе?
4. Какие последствия могли возникнуть при другом решении проблемы резчиком?
5. Насколько правильно поступил контролер?
6. Что необходимо предусмотреть, чтобы подобных ситуаций не возникало?

Задание. Предложите вариант разрешения сложившейся проблемной ситуации и обоснуйте его.

Методические указания:

1. Ознакомьтесь с проблемной ситуацией и проанализируйте ее.
2. Изучите права и обязанности контролера.
3. Письменно ответьте на предложенные вопросы, опираясь на собственный опыт и различные источники информации (техническая литература, справочники по производственному контролю, Интернет).

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования профессиональной мотивации студентов в процессе освоения рабочей профессии.....	9
1.1. Анализ теории и практики формирования мотивации личности.....	9
1.2. Интегрированное производственное обучение в системе подготовки по рабочей профессии.....	36
1.3. Мотивация к профессиональной деятельности студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода	56
Глава 2. Проектирование процесса формирования профессиональной мотивации студентов в ходе производственного обучения.....	82
2.1. Моделирование процесса формирования профессиональной мотивации студентов профессионально-педагогического вуза.....	82
2.2. Педагогические технологии и методы формирования профессиональной мотивации в процессе производственного обучения	110
2.3. Учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной мотивации.....	127
Глава 3. Апробация педагогических условий формирования профессиональной мотивации студентов в процессе производственного обучения	139
3.1. Содержание и организация опытно-поисковой работы	139
3.2. Анализ и оценка результатов опытно-поисковой работы.....	144
Заключение	180
Библиографический список.....	183
Приложение 1. Компоненты компетенций педагога профессионального обучения, формируемые в рамках изучения дисциплины «Практическое (производственное) обучение»	202
Приложение 2. Матрица компетенций, компоненты которых формируются при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение».....	208
Приложение 3. Критерии, уровни и показатели сформированности мотивации студентов к профессиональной деятельности при изучении дисциплины «Практическое (производственное) обучение»	209
Приложение 4. Кейс-задания по дисциплине «Практическое (производственное) обучение»	214