

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

**Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА  
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Монография**

Екатеринбург  
РГППУ  
2019

УДК 377.8  
ББК Ч447.98  
Ж 86

**Жуков, Геннадий Николаевич.**

Ж 86      **Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с.**  
ISBN 978-5-8050-0667-9

Изложены основы теории готовности к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности. Определены концептуальные положения, разработаны педагогическая система и технологии формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения. Выявлены закономерности формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности, педагогические условия и педагогические принципы.

Адресована научным сотрудникам и аспирантам, исследующим проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности, преподавателям и студентам профессионально-педагогических учебных организаций.

УДК 377.8  
ББК Ч447.98

Рецензенты: член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Э. Ф. Зеер (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор В. И. Кондрух (ООО «Бюро независимых экспертиз и оценки»)

ISBN 978-5-8050-0667-9

© ФГАОУ ВО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2019

## Введение

Происходящие сегодня изменения во всех сферах жизни общества закономерно отражаются на состоянии образования, а также на содержании, организации и результатах подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для предприятий и организаций. Эти результаты неотделимы от уровня и качества подготовки профессионально-педагогических кадров для среднего профессионального образования (СПО), в частности мастеров производственного обучения. Реализация личностно ориентированного и компетентного подходов в профессиональном образовании требует совершенствования существующей теории и практики формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения в средних (СППО) и высших профессионально-педагогических образовательных организациях (ВППО).

Готовность выпускников средних и высших профессионально-педагогических образовательных заведений к преподавательской деятельности в современной действительности предстает как комплекс личностных и функциональных качеств человека, механизм формирования которых сегодня совершенно иной, чем у предыдущих поколений. Поэтому формирование необходимых качеств выступает как целостный социально-педагогический процесс в условиях непрерывного образования. Так, современные мастера производственного обучения должны владеть методами и технологиями подготовки студентов организаций СПО в рамках профессий и специальностей ТОП-50, организовывать учебно-производственный процесс в соответствии с особенностями рынка труда, проводить демонстрационные экзамены, осуществлять практическое обучение в рамках дуальной системы, включаться в движение чемпионатов WorldSkills и т. д.

Однако многие выпускники профессионально-педагогических колледжей и вузов в недостаточной степени обладают необходимыми личностными и профессиональными качествами, позволяющими им успешно трудиться в организациях СПО. Как показывает анализ ра-

боты молодых специалистов, большинство из них пока не готовы организовать учебную и производственную практику учащихся с учетом требований рыночной экономики; формировать социально значимые характеристики, которые впоследствии обеспечили бы конкурентоспособность и мобильность в условиях современного производства; осуществлять внеучебную деятельность. Около 30 % начинающих педагогов не закрепляются на педагогической работе в профессиональных организациях именно по этой причине и переориентируются на другие сферы деятельности. А их места занимают не имеющие педагогического образования бывшие работники производственных предприятий и организаций. Вследствие чего снижается качество учебного процесса, и падает уровень профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов.

Квалификация профессионально-педагогических работников системы СПО, несоответствующая сегодняшним положениям профессионального стандарта педагога, приводит к противоречиям:

- между предложенной свободой в принятии профессиональных решений и неумением распорядиться этой свободой;
- между требованиями государства, общества, производства и рынка труда, предъявляемыми к профессиональному уровню подготовки работников, и возможностью их выполнения имеющимся кадровым корпусом мастеров производственного обучения;
- между существующим общим квалификационным уровнем, и актуальными сегодня личностными, профессионально важными качествами.

Обостряется и противоречие между имеющейся в регионах потребностью в мастерах производственного обучения, чья подготовка отвечала бы социально-экономическим условиям развития России, и наличием реальных моделей, способных обеспечить масштабы такой подготовки.

Достаточно застарелой является проблема взаимодействия в образовательном процессе преподавателей и мастеров производственного обучения как субъектов, осуществляющих теоретическую и практическую подготовку учащихся. Еще во времена существования начального профессионального образования (НПО) нарушение целост-

ности образовательного процесса привело к нивелированию и даже принижению практической части и, как следствие, недооценке в педагогических коллективах труда мастеров. Сегодня эта проблема осложняется еще и тем, что мастера, работающие по образовательным программам СПО, в основном заняты только в период учебной практики. Подготовка мастеров производственного обучения в организациях высшего образования (ВО) также имеет свои недостатки.

В какой-то степени данная тема касается вопросов взаимоотношения, составляющих целостность педагогического процесса: дидактики и теории воспитания. Диалектика целого может рассматриваться только в единстве его компонентов, в противном случае это будут разные процессы, которые не смогут оптимизировать общий процесс. В этом плане заслуживает внимания идея о переходе от монопрофессиональной к полипрофессиональной подготовке. Большое значение при этом имеет результат обучения, а именно готовность к деятельности уже на рабочем месте, т. е. к трудовой деятельности. А что будет в реальной действительности?

Надо признать, на уровне государства предпринимаются определенные действия по изменению сложившегося положения в системе подготовки мастеров производственного обучения для системы профессионального образования. Так, еще в 2002 г. был утвержден Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 0308 Профессиональное обучение (по отраслям). Часть средних профессиональных учебных заведений преобразовали в профессионально-педагогические колледжи. Разработаны Концепция и Программа развития профессионально-педагогического образования, в том числе и СППО. В ряде регионов внедряется программа развития социального партнерства, позволяющая повысить качество образования специалистов. В настоящее время действуют два ФГОСа, на основе которых осуществляется подготовка мастеров производственного обучения: ФГОС СПО по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) и ФГОС ВО по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), уровень бакалавриата.

В то же время именно на государстве лежит ответственность за разрушение единой федеральной системы СППО и ее передачу в регионы в 2012 г. Состояние системы среднего профессионально-педагогического образования после этой передачи можно охарактеризовать как состояние неопределенного, неоднозначного поиска собственных путей выживания и развития. Поэтому СППО нуждается в разработке педагогических основ общей модели подготовки мастеров производственного обучения, направленной на формирование их реальной готовности к профессионально-педагогической деятельности. Для системы высшего профессионально-педагогического образования подготовка мастеров производственного обучения выступает как один из аспектов целостной подготовки педагогов профессионального обучения.

Если учесть, что ежегодно более 25 % должностей мастеров производственного обучения остаются в организациях среднего профессионального образования вакантными, но скрытыми за счет совместительства, то можно понять особую важность темы данного исследования.

Важнейшим условием решения многих вопросов, возникающих в профессиональных учебных заведениях и связанных с закреплением на рабочем месте и повышением отдачи молодых педагогов (мастеров производственного обучения), выступает *формирование их готовности к профессионально-педагогической деятельности* в современных колледжах и вузах.

Проблема готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения приобретает важное общественно-государственное значение. Ее решение будет способствовать повышению качества подготовки профессионально-педагогических работников в системе среднего профессионального образования и, как следствие, повышению качества подготовки будущих рабочих и специалистов для предприятий народного хозяйства.

Таким образом, сегодня имеется потребность как в теоретическом обосновании этой проблемы, так и в разработке научно-практических рекомендаций по формированию готовности будущих мастеров производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности, что и определило тему нашего исследования.

Следует отметить, что в 2000-е гг. появилось достаточно много трудов, посвященных вопросу подготовки мастеров производственного обучения (Г. В. Басаргина, В. В. Евдокимов, А. К. Карельская, А. Г. Кислов, В. А. Копнов, А. И. Лыжин, И. В. Осипова, Т. В. Пермякова, А. А. Пыжикова, В. Т. Сопегина, А. П. Торбеева и др.).

**Степень разработанности проблемы.** В педагогической литературе задачи формирования готовности выпускников к педагогической деятельности рассматриваются на нескольких уровнях.

1. *На уровне педагогики общеобразовательной школы*, где предметом анализа в основном являются проблемы формирования готовности учащихся к конкретным составляющим учебно-познавательной деятельности: познавательной готовности (Н. В. Абрамовских), практической готовности (А. Б. Романенчук, М. Б. Сулла), коммуникативной готовности (Л. А. Кондрух и др.). Особую ценность для нас представляют исследования в области общей теории формирования готовности учащихся к труду (П. Р. Атутов, А. А. Вайсберг, Ю. К. Васильев, А. И. Кочетов, В. В. Сериков, А. Н. Тубельский и др.).

2. *На уровне анализа различных компонентов готовности*, или ее функционально-прикладных составляющих. Это относится к работам по профессиональной направленности (М. Я. Виленский, Т. А. Воробьева, В. Н. Голубева, Т. С. Деркач и др.), мотивации (Н. В. Кузьмина, О. Н. Краснопорядцева, Л. Н. Садыкова и др.), профессиональной компетентности (Н. В. Кузьмина, В. Р. Попова, А. И. Щербаков и др.) и иным направлениям.

3. *На уровне анализа процесса готовности студентов профессиональных учебных заведений к различным видам деятельности.* Этому посвящены работы Г. А. Вахромеевой (природоохранная деятельность), Г. Н. Жукова (коллективная трудовая деятельность), Н. И. Якушевой (идейно-политическое воспитание), Л. В. Кондрашовой (нравственно-психологическое воспитание), С. В. Середенко (военно-профессиональное воспитание), Г. М. Коджаспировой (профессиональное самообразование), Б. Познер (самоопределение), Е. И. Антиповой, Р. И. Пенькова (работа классного руководителя), Е. Г. Шаина (работа

в сельской школе), Т. Ф. Садчиковой (решение воспитательных задач) и другие.

4. *На уровне теории формирования готовности будущих педагогов* имеются исследования, в том числе диссертационные (К. М. Дурай-Новакова, О. И. Коломок, В. Ш. Масленникова, А. Г. Мороз, С. А. Николаенко и др.).

Рассматривая профессиональное и профессионально-педагогическое образование, следует отметить основополагающие труды С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, В. И. Блинова, С. А. Днепровы, Е. М. Дорожкина, Э. Ф. Зеера, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, Н. К. Чапаева, которые оказали влияние на развитие теории готовности.

Различные аспекты готовности к профессиональной деятельности исследовались в работах отечественных и зарубежных ученых: А. А. Бодалева, А. А. Деркача, К. М. Дурай-Новаковой, М. И. Дьяченко, И. А. Зимней, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина, Дж. Голланда, Дж. Равена, Д. Сьюпера и др.

Формирование готовности к профессиональной деятельности, исследуемое на различных уровнях, дает возможность выделить ее основные компоненты: формирование знаний, умений и навыков (Е. А. Григорьева, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьмина); формирование профессионально-личностных качеств (Ф. Н. Гоноблин, В. А. Сластенин); формирование профессиональной направленности (С. Г. Вершиневский, М. И. Дьяченко, Л. И. Лесохина, В. А. Сластенин); отработка профессиональных действий (В. Гертер (Германия), Г. Катаренко (Польша) и др.).

На уровне теории педагогики профессионально-педагогического образования среди исследований проблемы формирования отдельных компонентов готовности можно отметить работы Н. М. Таланчука и Ю. З. Кушнера, посвященные анализу воспитательной деятельности мастера профессионального обучения в контексте его подготовки к профессионально-педагогической деятельности; Г. И. Хозяинова, рассматривающего готовность инженера-педагога как качественный показатель овладения основами профессионального мастерства;



А. В. Беляева, подчеркивающего моральные и психологические составляющие готовности инженерно-педагогических работников к педагогической деятельности. В некоторых исследованиях анализу подвергаются отдельные компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности вне связи с другими составляющими. Так, В. В. Ширяевым сделан упор на характеристики педагогической направленности подготовки будущих мастеров производственного обучения, а В. В. Кузнецовым исследуется педагогическая культура. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения рассматривается в работах О. С. Богинской, Н. П. Гаманенко, а мастеров производственного обучения – в трудах Г. Н. Жукова.

Ничуть не умаляя вклад ученых и педагогов в изучение данной проблемы, следует признать, что пока она не нашла решения в реальной образовательной практике. Отсутствует целостная педагогическая теория формирования готовности, поскольку в основном рассматриваются отдельные стороны процесса. Сама же готовность представляется как раздробленная совокупность компонентов, и предполагается, что их суммативное выражение дает в результате полное представление как о процессе формирования готовности в целом, так и о самой готовности.

Это в полной мере касается и проблемы формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения. Соответственно преобладает ее «частичное» решение, когда объектом внимания исследователей выступает либо мотивационная, либо социально личностная, либо операциональная и др. составляющие готовности к профессионально-педагогической деятельности. В итоге мы имеем «фрагментарное», дезинтегрированное представление как о самой готовности, так и о процессе ее формирования.

Анализ актуальности темы исследования и существующих противоречий приводит к выводу о насущной потребности решения проблемы путем разработки концептуальных (методологических) основ формирования готовности будущего мастера производственного обу-

чения к профессионально-педагогической деятельности, способной концентрировать в себе наиболее существенные характеристики изучаемого объекта. Такая постановка вопроса характеризует данное исследование как соответствующее новым общественным потребностям и современным тенденциям развития педагогики.

**Теоретическую базу исследования** составляют:

- *психологические теории развития личности* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский) и готовности к деятельности (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе);

- *психологические концепции становления личности* (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский) и ее профессионального развития (Е. М. Борисова, С. Г. Вершловский, Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, А. Б. Коган, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцева);

- *концепция личностно ориентированного образования* (Н. А. Алексеев, Д. А. Белухина, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская);

- *педагогические теории целостного подхода к формированию личности* (В. С. Ильин, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. А. Сластенин);

- *теоретические работы в области философии образования* (Б. С. Гершунский, Г. Е. Зборовский, Н. К. Чапаев, В. Д. Шадриков, П. Г. Щедровицкий);

- *общепедагогическая и профессиональная концепции интеграции* (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, В. Д. Семенов, Н. К. Чапаев, С. А. Шапоринский);

- *концепции профессионально-педагогического образования* (С. Я. Батышев, А. П. Беяева, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров);

- *теоретические основы подготовки мастеров производственного обучения* (С. Я. Батышев, А. А. Булгаков, Б. Л. Голуб, Л. М. Зобин, А. С. Лында, П. Н. Новиков, В. А. Саюшев, В. А. Скакун);

- *методологические подходы к профессиональной ориентации* (В. И. Журавлев, Н. Э. Касаткина, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров, Н. Н. Чистяков, С. Н. Чистякова);

• *концептуальные основы педагогических технологий* (В. Ф. Башарин, В. П. Беспалько, Э. Ф. Зеер, З. З. Кирикова, В. Н. Монахов, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, Н. Е. Эрганова).

**Методологической основой исследования** являются:

- системный подход;
- компетентностный подход;
- личностно ориентированный подход;
- культурологический подход;
- социальный подход;
- методология полипрофессионализма;
- интегративно целостный подход.

При разработке теоретических основ готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения, особенно ее содержательной части, мы руководствовались положениями о необходимости формирования у студентов мотивационно-ориентационного компонента профессиональной деятельности, гуманистически направленной системы профессиональных взглядов и убеждений, действенности даваемых знаний, педагогической направленности интересов и потребностей, осознания ведущей роли мастера в профессиональном становлении личности будущего рабочего.

# **Глава 1. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

## **1.1. Мастер производственного обучения, его место и роль в системе профессионального образования в современных социально-экономических условиях**

Выполнение сложных и ответственных задач, стоящих перед системой профессионального образования по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, чей уровень соответствует требованиям научно-технического и социально-экономического прогресса, в значительной мере зависит от мастера производственного обучения.

Мастер производственного обучения является ключевым профессионально-педагогическим работником образовательной организации среднего профессионального образования и выполняет функции по профессиональному обучению и воспитанию обучающихся. Он обеспечивает выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта, образовательной программы и программы производственного обучения, непосредственно отвечает за уровень профессиональной подготовки, соблюдение норм и правил безопасного труда учащимися.

Система подготовки инженерно-педагогических кадров начала складываться в СССР еще в 20–30-е гг. прошлого века. Сразу же обозначились два направления: подготовка преподавателей профессионально-технических заведений и подготовка инструкторов, в будущем – мастеров производственного, а затем и профессионального обучения.

В 1921 г. в Москве были открыты первые курсы инструкторов – мастеров производственного обучения. Туда набирали опытных рабочих с производства, иногда не имевших даже начального образования. В 1925–1926 гг. курсы были преобразованы в индустриально-педагогические техникумы. В эти же годы появились и другие формы

подготовки инженерно-педагогических работников: технико-педагогические курсы при вузах, выпускающие преподавателей общетехнических и специальных дисциплин; педагогические факультеты при вузах по подготовке преподавателей; специализированный инженерно-педагогический институт им. К. Либкнехта в Москве (1923–1933 гг.).

На этом начальном этапе развития инженерно-педагогическая подготовка называлась «системой специального педагогического образования» и включала подготовку педагогов профессионального образования по различным специальностям: инженеров-педагогов (технопедагогов), агрономов-педагогов, педагогов-экономистов, инструкторов производственного обучения и др.

В разработке теоретических основ подготовки преподавателей профтехнической школы принимали участие такие ученые-педагоги, как И. Ф. Анкудинов, Н. И. Барбашов, С. Е. Гайсинович, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, С. Я. Купидонов, М. М. Рубинштейн и др. В своих трудах они дали научное обоснование содержания и организационных форм подготовки преподавателей специальных дисциплин и инструкторов производственного обучения.

В 40-е гг. стали активно открываться индустриально-педагогические техникумы по подготовке мастеров производственного обучения, и к 60-м г. их количество превысило 50. В 60-х гг. начали создаваться инженерно-педагогические факультеты при вузах, число которых к 1975 г. достигло 24.

1979 г. был ознаменован важным событием – открылся Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ), ставший главной кузницей инженерно-педагогических кадров.

Так постепенно росло не только количество учебных заведений, осуществлявших подготовку инженерно-педагогических работников, но и методическое, и техническое обеспечение этой профессии. Были разработаны профессионально-квалификационные характеристики мастеров производственного обучения, подчеркнута роль психолого-педагогической подготовки, возрос авторитет мастера производственного обучения.

Эта профессия относится к группе наиболее сложных профессий, функционирующих одновременно в двух разнородных системах: «человек – человек» и «человек – техника», а также в их модификациях. Мастер производственного обучения, помимо подготовленности к педагогической работе, является специалистом в той отрасли народного хозяйства, для которой готовит кадры образовательная организация. Таким образом, можно говорить об интеграционной деятельности мастера производственного обучения, поскольку она складывается из двух видов деятельности: профессиональной (отраслевой) и педагогической, которую в итоге определим как профессионально-педагогическую (ППД).

Профессионально-педагогическая деятельность мастера производственного обучения отвечает общим требованиям педагогической деятельности, которую В. А. Сластенин характеризует как особый вид социальной деятельности, направленной на передачу накопленной человечеством культуры и опыта от старших поколений подрастающим, на создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Для понимания сущности ППД мастера производственного обучения необходимо обратиться к анализу ее строения, которое, согласно учению А. Н. Леонтьева, можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата.

Системообразующей характеристикой ППД мастера профессионального обучения является цель, от которой зависят остальные элементы: содержание и средства получения результата. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена деятельность. В физиологической теории П. К. Анохина цель – это модель потребного будущего, образ требуемого результата, определяющего отбор действий, ведущих к его достижению.

Выбор целей воспитания и обучения не должен носить волюнтаристский характер. Он обусловлен методологией педагогики и образовательной практики. Цели образования зависят от потребности общества в людях с определенными качествами и от ценностей данного общества. Они должны соответствовать уровню общественного раз-

вития и педагогической системы совокупностью взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [49].

**Педагогические цели** могут быть разного масштаба и составлять ступенчатую систему. Высшая ступень – государственные цели, общественный заказ, стандарт образования. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень – цели отдельных образовательных систем и этапов образования, например, цели обучения в профессиональной школе. Более низкая ступень – цели обучения по отдельному предмету, конкретной теме урока или внеурочного мероприятия.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности ученые называют воспитательную или образовательную среду, деятельность обучающихся, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование профессионально-образовательной среды в условиях профессионального заведения, организация деятельности обучающихся, создание воспитательного коллектива учебной группы, развитие индивидуальности личности.

Более подробно об этом сказано в работе А. М. Новикова [209], выделяющего три группы целей профессионального образования.

1. **Создание условий** для овладения профессиональной деятельностью, получение квалификации, а при необходимости и переквалификации, что способствует включению выпускников в общественно полезный труд в соответствии со своими интересами и способностями. Для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух ипостасях:

- средство самореализации, самовыражения и самоутверждения, поскольку в наибольшей мере способности раскрываются в труде и прежде всего в труде профессиональном;

- средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации к условиям рыночной экономики, потому что образование – это собственность, капитал, которым можно распоряжаться на рынке труда.

**2. *Воспитание граждан*** – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов; способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, готовых к участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своего труда, деятельность предприятия, фирмы, учреждения, где они работают, за охрану природы, за судьбы страны и мира.

**3. *Удовлетворение текущих и перспективных потребностей*** производства в экономической, социальной, культурной и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью.

Данные цели, отражающие тенденцию гуманизации профессионального образования, мы и будем рассматривать в качестве установки на его переориентацию в сторону усиления личностно-субъектных начал, превращения в систему, обеспечивающую процесс профессионального развития и самоутверждения личности, средство социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений.

**Содержание профессионально-педагогической деятельности** мастера производственного обучения как педагога может быть представлено исходя из структуры общественного опыта: формирование у учащихся знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений [314]. Трудовая деятельность мастера производственного обучения связана с передачей определенной части общественного опыта обучающимся с целью развития личности, личностного трудового потенциала, готовности к ППД. Мастер производственного обучения осуществляет формирование профессионально значимых свойств личности, организует условия для



приобретения и самосовершенствования навыков профессиональной деятельности, принимает участие в гармонизации воспитания посредством включения во внеучебную работу.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность мастера производственного обучения направлена на личностно-социальное и профессиональное становление учащихся, способствуя развитию и саморазвитию эмоционально-ценностной, когнитивно-познавательной и моторно-двигательной функций. В ходе ее осуществления у учащихся формируются:

а) *профессиональные знания, умения, навыки и компетенции* соответственно квалификации путем организации условий для их приобретения и самосовершенствования;

б) *профессионально значимые свойства и качества личности* в процессе включения в социальные и духовные отношения в учебной и внеучебной деятельности с помощью создания и использования специальных условий для воспитания культуры;

в) *творческие способности* за счет создания благоприятных условий для саморазвития личности в процессе ее профессионального становления.

Личностная направленность процесса профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения в результате приводит к профессиональному развитию и самоутверждению учащихся, их социальной устойчивости и защищенности в условиях рыночных отношений. Это имеет большое значение в современных социально-экономических условиях.

Итак, в процессе профессионально-педагогической подготовки мастера производственного обучения личностно направленный характер должна носить подача профессиональных знаний и умений как в организациях СПО, так и непосредственно на производстве. Мастеру производственного обучения необходимо знать особенности и технологии отрасли и отдельной специальности в ней, владеть практическими профессиональными навыками. Как специалист, осуществляющий практическое (производственное) обучение, он обязан иметь

уровень квалификации по рабочей профессии, превышающий уровень, планируемый для выпускников образовательных учреждений профессионального образования.

Укрепление системы высшего инженерно-педагогического и среднего индустриально-педагогического образования пришлось на 1980-е гг. Инженерно-педагогическое образование как государственная система сформировалось в 1970–80-х гг., когда был создан единый организационный и методический центр на базе Свердловского инженерно-педагогического института. В 1990-х гг. произошла реорганизация индустриально-педагогических техникумов в колледжи, затем преобразование СИПИ в Уральский государственный профессионально-педагогический университет (УГППУ), а индустриально-педагогических колледжей и техникумов – в профессионально-педагогические. Объяснялось это тем, что профессионально-педагогическое образование (ППО) было признано совершенно новым, специфическим видом образования [234], содержание которого регламентировалось государственным образовательным стандартом. В 2001-м г. УГППУ получает статус Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ).

Переход от инженерно-педагогического образования к профессионально-педагогическому привел к тому, что под ППО стало пониматься более широкое профессионально-образовательное поле, нежели существовавшее до этого поле инженерно-педагогическое.

Условия развития системы ППО определяют общественно-политические и социально-экономические процессы в обществе. Наиболее принципиальными в этом контексте являются демократизация общественной жизни, переход к рыночным отношениям в экономике и свободному предпринимательству, регионализация образования. Данные процессы порождают комплекс факторов, которые влияют на ППО и поэтому должны учитываться при разработке структуры многоуровневой подготовки педагогов.

Сегодня профессионально-педагогическое образование связано с подготовкой мастеров производственного обучения, способных осуществлять социально-профессиональную и производственно-тех-

нологическую деятельность не только в организациях профессионального образования, но и на предприятиях. Под организациями профессионально-педагогического образования понимается сеть государственных высших и средних профессионально-педагогических учебных заведений, которые выпускают специалистов, обеспечивающих подготовку человека к работе по профессии.

Профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективному осуществлению деятельности по конкретной профессии, выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций и самореализации в профессиональной сфере [250].

Профессионально-педагогические организации СПО и ВО готовят сейчас педагогические кадры для работы в условиях непрерывного профессионального образования. Подготовка ведется в соответствии с классификатором специальностей среднего профессионального и высшего образования по образовательным программам данных уровней. В профессионально-педагогических колледжах и техникумах она заканчивается присвоением выпускникам квалификации мастера производственного обучения и техника-технолога в соответствующей отрасли, а в вузах – бакалавра. По окончании человек может работать в профессиональных образовательных учреждениях, осуществляя воспитание и профессиональное обучение молодежи. Также он может трудиться на предприятиях и в организациях, выполняя следующие функции:

- управление деятельностью первичных производственных подразделений;
- эксплуатация и управление сложными техническими системами и оборудованием согласно профилю отрасли;
- разработка и оформление конструкторской и технической документации;
- контроль технологической дисциплины;
- подготовка и обработка статистической, рекламной и другой информации для реализации инженерно-технических и управленческих решений, связанных с качеством выпускаемой продукции.

Согласно ФГОС СПО, основными видами профессионально-педагогической деятельности выпускника профессионально-педагогического колледжа (техникума) по специальности 44.02.06 являются:

- организация учебно-производственного процесса;
- педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;
- методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогическое сопровождение групп, обучающихся рабочим профессиям, должностям служащих;
- участие в организации производственной деятельности;
- выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих.

Эти виды деятельности выпускника профессионально-педагогического колледжа (техникума) можно считать основными, так как они очерчивают тот круг должностных обязанностей, которыми ему придется заниматься, работая в организации профессионального образования или на предприятии.

Профессионально-педагогическая деятельность мастера производственного обучения в организации профессионального образования может заключаться в следующем [35]:

- профессиональное (практическое) обучение на базе учебно-производственных мастерских;
- профессиональное (практическое) обучение на производстве;
- внеучебная воспитательная работа в учебно-производственных группах учащихся в качестве классного руководителя;
- общественная работа в инженерно-педагогическом коллективе, коллективе учащихся, в общежитии и т. д.;
- производственно-технологическая работа по организации производительного труда учащихся;
- хозрасчетная экономическая деятельность при организации производительного труда учащихся;
- обеспечение режима работы группы в учебном заведении;
- повышение собственной квалификации и самообразование;

- профессиональная ориентация учащихся;
- техническое творчество;
- начальная опытно-экспериментальная деятельность исследовательского характера.

Мастер производственного обучения – это особая фигура в педагогическом коллективе, так как его задачи и должностные обязанности сложны и разнообразны. Он и основной учитель по профессии, и организатор внеклассной воспитательной работы и жизнедеятельности ученического коллектива руководимой им учебной группы, и наставник будущих рабочих.

Деятельность мастера производственного обучения как инженерно-педагогического работника направлена на формирование и развитие личности учащихся, их общей культуры и высокого уровня профессиональной готовности. Его главной задачей является обеспечение подготовки молодых квалифицированных рабочих, обладающих глубокими профессиональными знаниями и умениями, способных успешно осваивать новую технику и технологию, активно участвовать в общественной жизни трудового коллектива.

Наряду с профессиональным обучением и воспитанием учащихся мастер ведет документацию по планированию, учету и отчетности; своевременно осуществляет учебно-материальную и методическую подготовку к урокам; занимается подбором учебно-производственных работ; эксплуатирует и содержит в надлежащем виде учебно-производственное оборудование и инструменты в учебно-производственных мастерских (УПМ): совместно с работниками предприятия обеспечивает качественное проведение производственной практики.

Данные положения могут быть дополнены требованиями сегодняшнего ФГОС и профессионального стандарта педагога, согласно которым мастер производственного обучения должен уметь: формировать и развивать профессиональные умения и навыки обучаемых; проектировать (конструировать) занятия по профессиональной подготовке, воспитательную работу, несложные технические и дидактические средства обучения; организовывать и осуществлять образовательный

процесс с учетом индивидуальных особенностей обучаемых на основе современных технологий профессионального обучения и воспитания; обеспечивать связи теории с практикой; разрабатывать планирующую и учебно-методическую документацию по производственному обучению и практике обучающихся (студентов); формировать профессионально важные качества личности будущего рабочего (служащего) и проводить профориентационную работу; использовать достижения профессиональной педагогики и психологии при совершенствовании процесса профессионального обучения и воспитания обучающихся (студентов); пользоваться нормативно-справочной, научно-технической, педагогической и учебно-методической литературой; разрабатывать планы размещения оборудования, технического оснащения и организации рабочих мест в учебно-производственных мастерских, в учебных хозяйствах, на полигонах и других учебных базах; нормировать и организовывать производственную и учебно-производственную деятельность группы с соблюдением правил безопасности условий труда и противопожарной защиты; вести учет, отчетность и на их основе проводить анализ, оценку и корректировку учебно-производственной деятельности, разрабатывать и реализовывать мероприятия по повышению эффективности образовательного процесса и производства; внедрять инновационные технологии передового отечественного и международного опыта в профессионально-педагогической сфере; применять в профессиональной деятельности информационно-телекоммуникационные технологии, автоматизированные средства обучения и тренажерные комплексы.

Рассматривая существующий уровень квалификации профессионально-педагогических работников профессиональных организаций, можно отметить, что он не совсем отвечает современным требованиям и задачам трансформации профессионального образования. Статистика по России показывает, что всего 12 % работников системы НПО имеют высшее профессионально-педагогическое образование. Среди старших мастеров и мастеров профессионального обучения оно только у 6,3 %, а у 17,1 % – среднее профессионально-педаго-

гическое. Лишь каждый четвертый мастер профессионального обучения получил высшее образование (26,4 %). Недостаточна их квалификация и по рабочей профессии: 16,2 % имеют рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам [143].

По данным статистики 2016 г., аналогичные показатели по Кемеровской области выглядят следующим образом: около 50 % работников СПО имеют высшее образование, 10 % мастеров профессионального обучения – среднее профессионально-педагогическое, 18 % преподавателей специальных и общетехнических дисциплин – высшее профессионально-педагогическое образование.

Более 25 % должностей мастеров профессионального обучения ежегодно остаются в ПУ вакантными (данные по Кемеровской области). Регулярно из общего количества выпускников колледжей (техникумов), пришедших работать в систему СПО, через год остается около половины. Из числа оставшихся примерно 30 % мастеров профессионального обучения не готовы в должной мере к выполнению профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, т. е. не способны работать в условиях рыночной экономики.

Ежегодный выпуск профессионально-педагогическими и промышленно-педагогическими колледжами и техникумами около 10 000 мастеров профессионального обучения в силах перекрыть не более 50 % вакансий инженерно-педагогических работников в системе СПО. Лишь 18,2 % мастеров профессионального обучения окончили средние профессионально-педагогические учебные заведения. Текучесть кадров среди мастеров профессионального обучения каждый год составляет 11–12 % [139].

Сегодня подготовка мастеров производственного обучения осуществляется в нескольких десятках средних профессионально-педагогических учебных заведениях и в ряде неспециализированных колледжей России. И хотя более 80 % выпускников организаций СППО трудоустраиваются по профессии, их адаптация происходит болезненно. На этот процесс влияют социально-экономические условия, но

как показывают исследования, не только они. Большое значение имеет подготовка будущих мастеров производственного обучения – на каком уровне у них сформированы компоненты профессиональной готовности (мотивационный, ориентационный и др.). Существует положительная корреляция между уровнем профессиональной готовности и процессами закрепления выпускника – профессиональным становлением его как мастера профессионального обучения на послеколледжном этапе: адаптация, профессионализация, мастерство (по Э. Ф. Зееру). Проведенные нами исследования это подтверждают.

Мы можем выделить ряд противоречий, характеризующих условия подготовки мастеров производственного обучения в системе среднего профессионально-педагогического образования, и их проявление в профессиональных учебных заведениях.

1. Недостаточная квалификация профессионально-педагогических работников (низкий уровень готовности к профессионально-педагогической деятельности) в системе СПО повсеместно приводит к противоречию между предложенной свободой в принятии решений и неумением воспользоваться этой свободой.

2. Требования государства, общества и производства, предъявляемые к профессиональному уровню мастеров профессионального обучения (квалификационные требования), не соответствуют возможностям их выполнения существующим кадровым корпусом, не имеющим достаточной квалификации.

3. Существующая система квалификационных требований в рамках государственного образовательного стандарта не соответствует требованиям, предъявляемым профессиональной готовностью, т. е. основанным на сформированности системы интегративных личностных образований и состояний мастера профессионального обучения.

4. Противоречие между существующими квалификационными требованиями и экстрафункциональными квалификациями (профессиональная мобильность, коммуникабельность, предприимчивость и т. д.), востребованными современным производством и другими сферами, но не сформированными у работников системы НПО.



5. Противоречие между существующей потребностью в мастерах профессионального обучения, чей уровень соответствовал бы современным социально-экономическим условиям, и возможностью обеспечить масштабы такой подготовки.

6. Противоречие между необходимым уровнем образования мастеров профессионального обучения (высшее профессионально-педагогическое образование) и повсеместно осуществляемым уровнем среднего профессионально-педагогического образования.

7. Несоответствие форм, методов и содержания среднего профессионально-педагогического образования, осуществляемого на сегодняшнем этапе его развития, современным педагогическим технологиям.

Названные противоречия имеют тенденцию к углублению. Этому способствуют факторы социально-экономического плана, которые характеризуются негативными параметрами: экономическая нестабильность, сокращение финансирования социальной сферы, отсутствие роста производства, безработица для выпускников организаций СПО и ВО, девальвация статуса педагога, снижение социальной защищенности педколлективов, ухудшение социального положения населения. Отрицательно сказывается стремление молодежи получить профессиональное образование в наиболее короткие сроки и по профессиям, дающим материальное преимущество. Играет роль и неблагоприятная демографическая обстановка, которая будет в дальнейшем усугубляться, что приведет к сокращению потребности в профессионально-педагогических кадрах и повышению конкуренции среди профессионально-педагогических работников.

Названные выше противоречия порождают множество проблем, которые можно условно разделить на внешние и внутренние.

*Внешние* проблемы определяются социально-экономической и политической ситуацией в стране, а также правовыми и идеологическими факторами. Решение этих проблем не подвластно педагогическим коллективам, но есть другие – внутренние задачи, которыми можно управлять.

К *внутренним* относятся проблемы, связанные непосредственно с подготовкой будущего мастера производственного обучения и уровнем его профессионализма. Среди основных задач стоят корректировка целей подготовки и методологии, определение содержания подготовки, ее диагностика и мониторинг на всех этапах формирования готовности мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности. Содержание подготовки зависит от множества факторов, в частности, от модели мастера производственного обучения и специфики рынка труда, что, в свою очередь, отражается на диагностируемых параметрах готовности.

Большое значение имеет самоорганизация педагогического коллектива в вопросах корпоративного обучения и выстраивание собственного вектора работы по повышению уровня профессионализма. Среди административных и педагогических работников продолжает существовать мнение о необходимости узкопрофильной подготовки мастера, ограниченной выполнением производственного обучения и исключающей участие в воспитательной работе профессиональной организации. Таким образом, речь идет об изъятии воспитательной функции не только из должностных обязанностей мастера производственного обучения, но и из содержания его подготовки. К сожалению, в данном случае нарушается такая методологическая позиция педагогики, как личностная, социальная и культурологическая направленность, т. е. страдает целостность педагогического процесса. В рамках каких обязанностей использовать мастера профессионального обучения непосредственно в профессиональном заведении определяет его администрация в соответствии с собственной «концепцией развития» и сложившимися в педагогическом коллективе традициями, которые не всегда адекватны развитию профессионального образования в целом.

Реальная роль мастера профессионального обучения в организациях СПО сегодня такова: инструктор производственного обучения в УПМ и сопровождающий обучающихся на производственную практику; исключительно инструктор производственного обучения в УПМ; инструктор в УПМ и преподаватель теоретических дисциплин; орга-

низатор производственного обучения непосредственно на производстве. Но это говорит не о возможном сокращении содержания подготовки, а, наоборот, о необходимости ее широкопрофильности и полипрофессионализма, о формировании профессиональной мобильности мастера.

Сегодня встречаются схемы подготовки мастера производственного обучения, в рамках которых сначала дается профессиональная (отраслевая) часть, а затем психолого-педагогическая, что соответствует двум стандартам подготовки, или же осуществляется интеграция профессиональной (отраслевой) и психолого-педагогической подготовки. В первом случае выпускник среднего профессионально-педагогического учебного заведения имеет две квалификации (два диплома), а следовательно, и большую социально-профессиональную мобильность на рынке труда. Однако квалификация «мастер производственного обучения (техник)» не позволяет конкурировать в производственной сфере с выпускниками технических ССУЗов на необходимом уровне.

На наш взгляд, главное в подготовке мастера профессионального обучения – его компетенции как педагогического работника системы НПО при одновременном освоении квалификации техника в соответствующей отрасли (интегративный подход). При этом одной из основных задач становится формирование ключевых квалификаций, характерных как для педагогического работника, так и для специалиста в промышленной сфере.

В подготовке с использованием интегративного подхода ярче проявляется изначальная ориентация на профессию мастера производственного обучения, а, следовательно, и формирование мотивации на профессионально-педагогическую деятельность в раннем возрастном периоде. В первом же случае абитуриент сориентирован на профессиональную (отраслевую) деятельность без учета педагогической, и сможет ли он на нее «перестроиться», трудно сказать.

Возможен и третий вариант подготовки, когда обеспечивается реализация как отраслевого, так и педагогического стандартов, но

в сокращенные сроки обучения и при высокой степени интеграции. Присвоенная квалификация «техник – мастер профессионального обучения» идет вразрез с нормативными положениями, закрепленными в ФГОС СПО.

## **1.2. Основные тенденции подготовки и формирования готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности**

В первом параграфе, рассматривая место и роль мастера профессионального обучения, мы неизменно сталкивались с достаточно большим количеством видов профессионально-педагогической деятельности. Безусловно, это предполагает наличие критериев оценки, что имеет особое значение в процессе профессиональной подготовки будущего мастера. Но государственный образовательный стандарт не раскрывает таких критериев, ограничиваясь минимумом требований к знаниям, умениям и навыкам выпускников. Есть потребность и в оценке развития широкого диапазона личностных качеств, без которых большинство мастеров производственного обучения не готовы к ведению учебно-воспитательной работы в условиях рыночных отношений [235].

ФГОС СПО по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) определяет требования к подготовке выпускника следующим образом: «Мастер производственного обучения должен обладать общими и профессиональными компетенциями». А поскольку им предшествует формирование готовности к деятельности, то выпускник должен быть готов к деятельности по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих (служащих) в образовательных учреждениях различных типов и видов, а также к профессиональной деятельности в качестве специалиста среднего звена по соответствующей специальности СПО на предприятиях (организациях) различных организационно-правовых форм собственности. Что касается высшего образования, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), уровень «бакалавриат» указывается: «Выпускник должен быть готов решать про-

фессиональные задачи по учебно-профессиональной деятельности, научно-исследовательской деятельности, образовательно-проектировочной деятельности, организационно-технологической деятельности, обучению рабочей профессии».

Таким образом, готовность будущего мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности заложена в ФГОС (СПО и ВО) как итог процесса профессионально-педагогической подготовки, некое интегративное качество и состояние специалиста, обеспечивающее ему успех в трудовой сфере. В то же время Федеральный государственный стандарт не раскрывает понятия готовности к профессионально-педагогической деятельности будущего мастера, и механизм ее диагностирования не ясен.

Профессионально-педагогическая деятельность преподавательского состава системы СПО давно стала предметом исследования отечественных педагогов и психологов, поэтому является достаточно изученной. Но в основном речь идет о работе инженера-педагога, составляющей частью которой является практическое (производственное) обучение – один из видов деятельности, более характерный для мастера производственного обучения [102].

К числу трудов, посвященных формированию готовности мастера к профессионально-педагогической деятельности, относятся те, что связаны с подготовкой мастера производственного обучения и анализом его деятельности. Можно отметить работы Н. М. Таланчука, в которых анализируется деятельность мастера производственного обучения в контексте его подготовки к профессиональной деятельности [290]. Подобным образом тему рассматривают Ю. З. Кушнер, Г. И. Кругликова и др.

Исследуя понятие готовности инженерно-педагогических работников к педагогической деятельности, А. В. Беляев [41] полагает, что первостепенную роль в ее формировании играют морально-политическая и психологическая подготовка, поскольку выполняют функцию фактора, организующего в целостную систему общенаучную, общеинженерную, специальную, педагогическую и физическую подготовку. В работе автор приводит структуру готовности и ее уровни.

В некоторых трудах рассматриваются отдельные компоненты готовности вне зависимости друг от друга. Например, В. В. Ширяев [325], анализируя педагогическую направленность подготовки будущих мастеров, связывает этот процесс с повышением эффективности обучения. В. В. Кузнецов [146], раскрывая педагогическую культуру мастера, выделяет личностно-социальный и операциональный компоненты готовности, показывает их важность в процессе подготовки будущего педагога. Педагогические основы деятельности мастера, его профессионализм и качества личности часто исследуются исходя из содержания операционального компонента готовности, но во взаимосвязи со способностями [156, 161, 162].

В работах, посвященных анализу готовности к педагогическому труду, ученые обращают внимание на содержание, формы, методологические аспекты решения проблемы (Н. В. Кузьмина, В. А. Григорьева); изучают компоненты педагогической деятельности и их изменения (С. И. Кисельгоф, Г. А. Засокина, Л. Г. Соколова и др.); исследуют процесс формирования профессиональных качеств педагога, пути становления его педагогических способностей и мастерства (Ф. Н. Гоболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.).

Многие отечественные исследователи представляют формирование готовности к профессиональной деятельности как сложный процесс, который наряду с наличием определенных специальных знаний и умений предполагает и развитие у будущего специалиста комплекса качеств личности, отвечающих требованиям педагогической профессии. Для будущего мастера профессионального обучения такой деятельностью является профессионально-педагогическая.

Определенный интерес представляют работы, в центре внимания которых находится проблема профессионального становления будущего педагогического работника и его приобщение к профессиональной роли (В. А. Сластенин, В. Г. Бочарова и др.). Педагогическая деятельность в этом случае рассматривается с позиции вовлеченности в нее субъекта, в связи с чем вопрос профессионального становления связывается с формированием профессиональной ориентации. Для

нашего исследования данное положение имеет большое значение, так как решение проблемы профессионального становления будущего мастера профессионального обучения начинается на первом уровне непрерывной подготовки в организации СПО, где учащиеся по определенной системе вовлекаются в профессионально-педагогическую деятельность через формирование мотивов и интересов.

Для формирования профессиональной готовности к деятельности специалиста большое значение имеет комплексный подход, который позволяет достичь взаимосвязи внешних и внутренних сущностных характеристик личности мастера производственного обучения. В этом плане можно сослаться на работу Г. Е. Зборовского и Л. Я. Рубиной, которые отмечают, что причиной низкой результативности профессиональной подготовки будущих мастеров является недооценка комплексного подхода [103]. Ряд исследователей подчеркивают необходимость изучения качественных характеристик личности педагога, способствующих выполнению учебно-воспитательных функций и имеющих значение для оптимизации процесса подготовки специалистов. При рассмотрении готовности мастера производственного обучения как определенного результата подготовки данное положение играет существенную роль.

И все же многие работы, связанные с исследованием данной темы, страдают односторонним подходом к изучению закономерностей формирования личности педагога. Как отмечает В. А. Сластенин, изучение закономерностей формирования социально активной личности учителя в настоящее время проводится в основном с функциональных позиций, вне структуры его профессиональной деятельности, что не позволяет составить целостное представление о профессионально-педагогической деятельности на основе системного анализа [269]. Методология системного анализа предполагает, что педагогическая деятельность может рассматриваться как целостный объект исследования, только на основе взаимосвязи элементов, которые конструируют эту деятельность.

Комплексный подход в подготовке будущего мастера профессионального обучения, на наш взгляд, выражается в единстве обще-

психологического и социально-психологического компонентов структуры личности. Поэтому, говоря о профессиональном становлении педагога, эти две составляющие следует рассматривать как единое целое. На эффективность такого подхода в подготовке будущих мастеров указывают И. Л. Арина и В. Ш. Масленникова [10, 184]. Исходя из этого можно предположить, что указанные выше компоненты должны лежать в основе структуры формируемой готовности мастера профессионального обучения.

Наши исследования в отношении социально-психологической составляющей готовности показали, что к выпускному курсу определенная часть студентов в контрольных группах разочаровывается в выборе профессии мастера профессионального обучения в связи с несформированностью морально-нравственных качеств, необходимых педагогу. Это же подтверждает вывод, сделанный В. Ш. Масленниковой по результатам констатирующего эксперимента: к выпускному курсу у студентов падает интерес к избранной педагогической специальности. Мы связываем это с отсутствием в процессе подготовки целенаправленного формирования мотивационно-ориентационной основы профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.

Влияние мотивации на педагогическую деятельность отмечается в большинстве исследований. Но, как правило, мотивационный компонент входит в понятие педагогической направленности и не выделяется отдельно. Наши же исследования показывают, что вместе, целостно могут быть представлены только мотивационная и ориентационная составляющие готовности. Это связано с тем, что мотивационная готовность формируется как положительное отношение к будущей профессии. В качестве ориентации такое отношение будет складываться через интерес, систему склонностей и убеждений. Эта позиция подтверждается и другими исследованиями.

Недооценка нравственно-психологической подготовки и недостаточная сформированность мотивационно-ориентационной составляющей приводят к тому, что начинающий мастер профессионально-



го обучения при возникновении трудностей не способен действовать на достаточно профессиональном уровне. В результате возникает потеря интереса к профессии и уход из системы СПО, а если человек и продолжает работать, то на низком профессиональном уровне. Подтверждение этому мы нашли в профессиональных учебных заведениях, где определенная часть мастеров производственного обучения в качестве основных ориентиров в работе с учащимися имеют только операциональные компоненты.

*Таким образом, существующий уровень подготовки будущих мастеров производственного обучения показывает, что формирование социально-психологической и мотивационно-ориентационной готовности является условием успешного профессионального становления личности в стенах среднего профессионально-педагогического учебного заведения и как проблема требует особого внимания.*

Анализ исследований в области профессионально-педагогической деятельности показывает, что в основном ее изучение проводится с функциональных позиций. Сегодня же назрела необходимость в личностном подходе, который предполагает рассмотрение деятельности мастера производственного обучения как целостного объекта и требует изучения взаимосвязей, определяющих систему его деятельности. В качестве такой системно-образующей характеристики способна выступать готовность мастера профессионального обучения к работе в образовательной организации. Необходимый уровень профессиональной готовности может быть достигнут только при условии качественной целостной подготовки будущего мастера.

В свете современных требований, предъявляемых к педагогическим работникам системы СПО, формирование у них готовности к выполнению основных видов профессиональной деятельности является актуальным и перспективным, так как в итоге от этого зависит качество подготовки рабочих и специалистов.

Разработка процесса формирования готовности будущего мастера к профессионально-педагогической деятельности требует учета закономерностей и противоречий, которые могут быть выявлены при

анализе этого процесса в развитии. В своем исследовании мы ориентировались на изучение тенденций развития формирования готовности к деятельности мастера профессионального обучения как общепедагогической проблемы и как проблемы подготовки специалистов данного профиля для среднего профессионального образования.

В организации нашего исследования целями изучения тенденций развития профессиональной готовности для работы в средних профессионально-педагогических учреждениях являются:

- ретроспективный анализ развития системы среднего профессионально-педагогического образования и проблемы готовности к ППД;
- знакомство с опытом подготовки мастеров производственного обучения за рубежом;
- изучение современных тенденций в подготовке будущих мастеров производственного обучения и формирования их готовности к ППД.

При рассмотрении тенденций развития мы исходили из того, что среднее профессионально-педагогическое образование – самостоятельный, относительно завершённый уровень в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, обеспечивающий целостную профессиональную подготовку мастеров производственного обучения во взаимосвязи с высшим ППО.

Выделяя этапы, характеризующие процесс подготовки мастеров производственного обучения и формирования их профессиональной готовности, мы ориентировались на периодизацию этапов развития профессионально-педагогического образования, приведенную В. А. Федоровым [304]. Это пять этапов, характеризующих процесс подготовки мастеров профессионального обучения во взаимосвязи с формированием их готовности к профессионально-педагогической деятельности.

*Первый этап.* Система подготовки мастеров профессионального обучения начала складываться еще в 20–40-е гг. XX в. Первоначально педагогических работников, занимающихся вопросами практического обучения, называли инструкторами. В период становления профессионально-педагогического образования в качестве инструкторов привлекались специалисты с предприятий. Они не имели соответствующую

щей психолого-педагогической и методической подготовки, что не удивительно: именно перед ними была поставлена задача организации специальной подготовки мастеров производственного обучения.

В 1921 г. в Москве впервые открылись курсы инструкторов (мастеров производственного обучения), которые затем были преобразованы в индустриально-педагогический техникум – единственное на тот момент среднее специальное педагогическое учебное заведение. Это был первый опыт реализации в профессионально-педагогическом учебном заведении подготовки, интегрирующей обучение по специальному отраслевому, психолого-педагогическому и производственному циклам.

Первый этап взаимосвязи подготовки мастеров производственного обучения и их профессиональной готовности можно охарактеризовать как «поиск оптимальных организационных форм и содержания подготовки, протекающий в условиях новизны, сложности и теоретической неразработанности проблем ППО, который сопровождался рядом ошибок и просчетов» [307, с. 62]. Однако приобретенный при их исправлении опыт в дальнейшем несомненно оказался полезным для развития среднего профессионально-педагогического образования.

*Второй этап.* Он пришелся на 1940–1950-е гг., когда началось активное создание индустриально-педагогических техникумов, в которых шла подготовка мастеров производственного обучения со средним техническим образованием, педагогическими знаниями и высокой производственной квалификацией. По сведениям Л. З. Тенчуриной, около 50 % мастеров не имели образования и подготовки, соответствующей занимаемой должности, а более 82 % даже среднего специального образования [295]. Но уже к 1960 г. в регионах СССР насчитывалось около 50 индустриально-педагогических техникумов.

В 1950-х гг. система средних профессионально-педагогических учебных заведений стабилизировалась, и стали закладываться основы психолого-педагогической подготовки мастеров профессионального обучения. Основное, чему тогда уделялось внимание в вопросах подготовки, это определение системы квалификационных знаний, умений

и навыков мастера производственного обучения как педагогического работника, а также перечень учебных предметов в учебном плане.

Если рассматривать данный этап с точки зрения развития готовности к ППД, то можно сказать, что шло активное проектирование и формирование операционального компонента, выделение основной функциональной деятельности мастера – практическое (производственное) обучение.

Этот временной период в исследовании понятия «готовность к профессиональной деятельности» может быть отнесен к этапу, на котором оно разрабатывалось с позиции теории деятельности на уровне физиологических и психологических механизмов.

*Третий этап.* В 1960–1970-х гг. создание системы среднего индустриально-педагогического образования продолжилось: количество новых индустриально-педагогических техникумов достигло 60. Этот период можно считать переломным в развитии взаимосвязи подготовки мастеров производственного обучения и формирования их готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Для него характерно следующее: начиная с 1958 г., в профессиональных училищах шло обучение рабочих, имеющих законченное среднее образование. Подготовка их как мастеров производственного обучения потребовала знаний и умений, необходимых для того, чтобы осуществлять практическое (производственное) обучение и целенаправленно заниматься воспитательной работой. Продолжилось совершенствование форм и методов подготовки мастеров производственного обучения, что нашло отражение в работах С. Я. Батышева, Н. В. Кузьминой, А. С. Лынды, В. А. Скакуна, Н. М. Таланчука, С. А. Шапоринского и др. Этот период отличается углублением воспитательного аспекта подготовки мастеров, вниманием к содержанию воспитания (нравственного, трудового, эстетического, физического), организацией внеурочной работы ученического коллектива. Можно сказать, что были осмыслены общественная значимость профессии мастера производственного обучения, его гражданская позиция, уровень культуры, нравственные качества.

Итак, в процессе подготовки стал активно формироваться такой компонент профессиональной готовности, как социально-психологический, который характеризует мастера как специалиста с набором не только квалификационных качеств, связанных с производственным обучением, но и знаний, и умений, необходимых для выполнения воспитательной работы в ученическом коллективе. В теории изучения готовности нашли разрешение проблемы, связанные с разработкой социально-психологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения личности.

*Четвертый этап.* Период 1980–1990-х гг. ознаменовали активные процессы реорганизации системы подготовки педагогических кадров для организаций НПО и СПО. Это этап развития среднего и высшего профессионально-педагогического образования, их взаимосвязи в подготовке мастеров производственного обучения и формировании готовности к работе по специальности. Был создан Свердловский инженерно-педагогический институт – центр научно-методической работы системы подготовки инженерно-педагогических кадров для НПО (1979 г.), организовано Учебно-методическое объединение высших и средних профессионально-педагогических учебных заведений Российской Федерации. В связи с расширением образовательного поля инженерно-педагогическое образование было преобразовано в профессионально-педагогическое, а индустриально-педагогические техникумы реорганизованы в профессионально-педагогические.

В подготовке мастеров производственного обучения для системы НПО и СПО стали преобладать тенденции профессиональной ориентации на профессию педагога, что в совокупности с ранее существовавшими подходами определило интегративный характер образовательного процесса. Подготовку мастеров производственного обучения осуществляли уже более чем в 70 средних профессионально-педагогических учебных заведениях. Если сначала квалификация выпускников определялась как «техник, мастер производственного обучения», то с принятием государственного образовательного стандарта СПО по специальности 0308 Профессиональное обучение (по отраслям) как «мастер производственного обучения, техник».

Период 1980–1990-е гг. также охарактеризовал комплексный подход к изучению готовности личности к профессиональной деятельности с учетом физиологической, психологической и социальной составляющих (М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, Е. П. Белозерцев, К. М. Дурай-Новакова, Л. В. Кондрашова, В. Ш. Масленникова и др.).

Таким образом, к началу третьего тысячелетия сложился вполне определенный интегративный подход к подготовке мастеров производственного обучения, но без какого-либо согласования с процессом формирования профессиональной готовности как результата подготовки. Была разработана и комплексная система оценки результатов исследования готовности, но лишь на теоретическом уровне.

*Пятый этап.* Сегодня можно говорить об очередном этапе в подготовке мастеров производственного обучения, позволяющем учесть результаты теоретических исследований готовности и практических форм ее реализации. Соединение теории и практики в развитии процессов формирования профессиональной готовности мастеров производственного обучения является насущной потребностью, условием повышения эффективности процесса подготовки кадров для системы СПО.

Изучение опыта подготовки мастеров производственного обучения за рубежом (на примере Германии) показывает, насколько серьезно этот процесс зависит от характера социально-экономических отношений в стране. Так, для того чтобы стать педагогическим работником в профессиональном учебном заведении, сначала необходимо получить профессиональное образование, затем поработать по специальности и только после этого пройти дополнительную подготовку по психолого-педагогическому циклу и получить квалификацию «технический преподаватель» (аналог квалификации «мастер профессионального обучения»). Сложившаяся в Германии система льгот и социальной защиты педагогов, которые там являются государственными служащими, формирует свою систему мотивов и ориентаций общества на педагогическую деятельность.

Оценка состояния исследований по проблеме готовности мастеров профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности послужила основанием тому, чтобы заняться вопросами

формирования готовности с этой точки зрения. Объем подготовки мастеров производственного обучения в системе ППО сегодня значительно сократился и ведется всего в нескольких десятках техникумов и колледжей (в том числе и неспециализированных) на основе ФГОС 44.02.06.

Изучение и анализ учебно-программной документации, научных и научно-методических разработок по проблемам ППО, опыта работы средних профессионально-педагогических учебных заведений, характеристик видов деятельности их работников позволили сделать выводы о существовании ряда проблем, характеризующих взаимосвязь подготовки и готовности, имеющих место на этапе разработки содержания образования и воспитания будущего мастера производственного обучения. Существующие результаты теоретических исследований в области формирования профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности мастера производственного обучения носят разрозненный характер и не находят практическое применение. Современные требования по обновлению образования в России, связанные с политическими и социально-экономическими преобразованиями, также не находят достаточного проявления в процессе подготовки будущих мастеров производственного обучения. Как следствие, наблюдается формирование недостаточного уровня готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

### **1.3. Готовность к профессионально-педагогической деятельности как социально-педагогическая категория и как показатель общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения**

Проблема готовности будущего специалиста к труду и условия ее формирования нашли широкое отражение в психолого-педагогической литературе. К исследованию этого вопроса в различное время и с различных позиций обращались С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Е. П. Белозерцев, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов и др.

Необходимость изучения этой проблемы обусловлена тем, что она относится к числу фундаментальных проблем современной психолого-педагогической науки.

Анализируя научную литературу, мы установили, что большинство авторов склонны рассматривать подготовку студентов к формированию готовности к различным видам деятельности как процесс, имеющий собственные особенности и закономерности. По этой причине термины «подготовка» и «готовность» не могут трактоваться как синонимы, хотя между собой они тесно связаны, взаимозависимы и взаимообусловлены. Связь объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется уровнем подготовки, которую он проходил. Неслучайно под термином «подготовка» понимается динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого интегративного качества личности, каким выступает готовность.

*Подготовка* – это действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, необходимых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в одной из отраслей экономики [63].

*Подготовленность* – запас необходимых знаний, навыков и опыта в какой-либо определенной области, приобретенных путем систематического обучения чему-либо или изучения чего-либо [279].

Подготовка представляет собой именно процесс, причем предшествующий подготовленности или готовности и включающий в себя, как мы видим, готовность в виде составляющих ее компонентов (мотивы, знания, умения и т. д.).

*Готовность* к деятельности различными исследователями рассматривается по-разному:

- активное состояние личности, вызывающее деятельность;
- следствие деятельности;
- качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи;



- предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности;
- форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий.

Несмотря на некоторые несовпадения в теоретических подходах к интерпретации феномена готовности и ее структуры, во всех исследованиях она трактуется **как первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности.**

Эффективность решения задач по подготовке специалистов связывается с повышением роли человеческого фактора. До недавнего времени категория «человеческий фактор» скорее подразумевалась в теории, нежели целенаправленно использовалась по своему содержанию и назначению. Сегодня в связи с разработкой и внедрением парадигмы личностно ориентированного образования понятие «человеческий фактор» становится особенно актуальным.

На наш взгляд, одним из компонентов понятия «человеческий фактор» выступает готовность. Об этом же говорят и другие исследователи: «Содержанием понятия «человеческий фактор» является не просто воля, готовность действовать таким-то образом, но само действие по тем или иным объективным законам, в тех или иных объективных условиях» [174, с. 37].

Понятие «человеческий фактор» относится к области трудовой деятельности применительно как к отдельному человеку, так и к коллективу, и к народу в целом. Особенностью рассматриваемого понятия является то, что оно подчеркивает деятельностную сторону человека – главной производительной силы общества. Именно на активизацию профессиональной и социальной деятельности личности нацелена данная установка. Следовательно, активизация человеческого фактора (проявление его через деятельность) предполагает усиление творческого начала в деятельности личности, *готовность личности сознательно осуществлять профессиональную и социальную деятельность.*

Понятие готовности личности В. Д. Шадриков [318] связывает с профессиональной подготовкой и необходимыми для этого способностями, коммуникативными умениями, эмоциональностью и нрав-

ственными качествами. В то же время А. Н. Леонтьев считает, что под этим понятием подразумевается сама деятельность, более того, готовность к ней имеет определенную направленность и мотивы [172].

«Проблема направленности, – указывает отечественный психолог С. Л. Рубинштейн, – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два тесно связанных момента: а) предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет; б) напряжение, которое при этом возникает. Направленность личности выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разнообразной, разносторонней деятельности» [253, с. 519].

Формировать готовность студента, ее направленность – это значит формировать систему мотивов его участия в разнообразных событиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность. Но все же, несмотря на то, что направленность личности – это одна из составляющих структуры мотивации, нам представляется необходимым выделить ее отдельно именно как динамическую составляющую, которая во многом связана с условиями, особенностями, спецификой предстоящей профессиональной деятельности [320].

В рамках нашего исследования направленность (мотивационная составляющая структуры) определяется, прежде всего, как профессионально-педагогическая нацеленность на будущую деятельность мастера производственного обучения. В отличие от мотивации на деятельность мастера профессионального обучения, которая в основном представляет отношения и потребности личности в плане деятельности, направленность, в первую очередь, связана с формированием интересов, склонностей, а также системы знаний об особенностях, специфике и условиях протекания профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.

Само понятие «готовность» в научной литературе появилось в XX в. и требует уточнения в зависимости от предмета исследования. Различные источники трактуют его по-разному.

Энциклопедии и словари значение данного понятия не раскрывают полностью. Так, в словаре С. И. Ожегова находим: «Готовность – состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [212, с. 131]. «Толковый словарь» В. И. Даля раскрывает «готовность» как «состояние или свойство готового» [84]. В «Психологическом словаре» готовность к действию – это «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [237, с. 75].

Аналогичные определения мы находим и в других психологических словарях, где готовность определяется как решающий фактор быстрой адаптации к условиям труда, их дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Столь широкая интерпретация понятия «готовность» на современном этапе, на наш взгляд, является следствием его недостаточной научной разработанности. В то же время имеется достаточно много исследовательских трудов, в которых анализируется готовность к педагогической деятельности, приводится ее структура.

Весь период исследования понятий готовности к профессиональной деятельности и проблемы ее формирования можно разделить на шесть этапов:

- *первый этап* (конец XIX в. – начало XX в.) – разработка вопросов готовности с позиции теории рефлексов и установки;
- *второй этап* (20-е и 40-е гг. XX в.) – разработка вопросов нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения;
- *третий этап* (40–60-е гг.) – разработка вопросов готовности с позиции теории деятельности на уровне физиологических и психологических механизмов;
- *четвертый этап* (60–80-е гг.) – разработка вопросов психологической готовности и педагогических условий ее формирования на различных этапах профессиональной подготовки;

- *пятый этап* (80-е гг.) – разработка вопросов комплексного подхода к изучению готовности с учетом физиологической, психологической и педагогической составляющих;

- *шестой этап* (2000-е гг.) – разработка вопросов готовности на основе компетентностного подхода в педагогике.

Значительный вклад в исследование психологических аспектов готовности внесли ученые: Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Ш. И. Ганелин, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.

В настоящее время имеются исследовательские работы, в которых готовность будущих педагогов рассматривается с позиции отдельных видов педагогической деятельности: работа классного руководителя (Е. И. Антипова, Р. И. Пенькова); профессионально-педагогическая деятельность в сельских школах (Е. Г. Шаин); решение воспитательных задач в процессе обучения и воспитания (Т. Ф. Садчикова); эстетическое воспитание (Н. М. Конышева); социально-педагогическая деятельность (В. Ш. Масленникова); идейно-нравственное воспитание (З. К. Бакшеева, Н. М. Гаджиева, Г. Д. Глебов).

В работах О. А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, В. Г. Асеева, Ю. К. Бабанского, Н. А. Белоусова, Е. П. Белозерцева, Л. И. Божович, В. И. Варварова, В. Н. Вдовюка, А. М. Воробьева, А. Д. Ганюшкина, К. М. Дурай-Новаковой, М. Н. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Е. П. Ильина, Л. А. Кандыбовича, М. А. Котика, В. А. Крутецкого, И. Д. Левитова, Л. Е. Мерзляка, П. Я. Рудика, В. А. Селиванова, В. А. Слостенина, А. А. Ухтомского, Д. И. Фельдштейна и др. обсуждаются самые разные аспекты проблемы готовности к деятельности: от выявления сущности и структуры до конкретных методик формирования. В то же время многие авторы отмечают недостаточную разработанность данной проблемы, что связано с ее сложностью и многообразием проявлений.

В нашем исследовании мы анализируем готовность не только как обобщенное понятие, но и рассматриваем через призму профессиональной готовности мастера профессионального обучения, учитывая ее прикладной характер. Обращаться будем в основном к работам, в которых исследуется готовность к педагогической деятельности.

Проблема формирования профессиональной готовности будущих мастеров к различным видам педагогической деятельности как некоторое самостоятельное психологическое явление изучалась Е. П. Белозерцевым [40], К. М. Дурай-Новаковой [90], М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовичем [91, 93], Л. В. Кондрашовой [138], Н. Д. Левитовым [165], А. Г. Морозом [200], С. А. Николаенко [207], Л. Н. Садыковой [254] и др.

Большинство авторов указывают на такие проявления готовности к педагогической деятельности, как положительное отношение к труду учителя; определенный уровень овладения педагогическими знаниями, умениями, навыками; самостоятельность в решении профессиональных задач. Е. П. Белозерцев и А. Г. Мороз дополняют список необходимым уровнем развития педагогических способностей и наличием профессионально-педагогической направленности, а Л. В. Кондрашова – нравственными чертами личности.

Особый интерес для понимания сущности готовности в интересующем нас аспекте вызывает исследование К. М. Дурай-Новаковой. Профессиональную готовность к педагогической деятельности она рассматривает как систему интегративных переменных, включающих свойства, качества, знания и навыки (опыт) человека. По ее мнению, показателями профессиональной готовности к педагогической деятельности являются [90]:

- содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности, уровень знаний о сущности профессии;
- степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности;
- уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых свойств личности;
- качество социальных установок на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов.

На основании данных показателей в структуре профессиональной готовности автор выделяет такие компоненты, как мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционально-действенный, мобилизационно-настрочный.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович рассматривают готовность в качестве избирательной прогнозируемой активности личности на стадии ее подготовки к деятельности. Поскольку активность личности в подготовительный период может обладать различными временными характеристиками, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, а также Н. Д. Левитов предлагают различать длительную готовность и ситуативную.

*Длительная готовность* начинает формироваться заранее, в результате специально организованных взаимодействий, в том числе и педагогических. Действуя и проявляясь постоянно, она составляет важнейшую предпосылку успешной профессиональной деятельности.

*Ситуативная готовность* характеризуется относительной устойчивостью и подвержена влиянию многих факторов, возникающих в связи с особенностями каждой конкретной ситуации деятельности.

Итак, понятие профессиональной готовности к педагогической работе и взаимодействию с учащимися является одновременно *характеристикой личности и характеристикой деятельности*. В связи с этим в структуре целостной системы профессиональной готовности целесообразно выделить две подсистемы:

- 1) долговременную, которую можно трактовать как характеристику личности;
- 2) ситуативную, которую можно рассматривать как характеристику педагогической деятельности.

*Подсистема долговременной профессиональной готовности* является устойчивым комплексом личностных, субъективных и индивидуальных профессионально важных качеств, необходимых для успешных действий во многих ситуациях. Данная подсистема работает постоянно, выступая в качестве существенной предпосылки регуляции педагогической деятельности.

*Подсистема ситуативной профессиональной готовности* является активно-действенным психическим состоянием личности, в динамической структуре которого выделяются мотивационный, познавательно-ориентационный, операционально-действенный, эмоциональ-

но-волевой и оценочный компоненты. Структура ситуативной профессионально-педагогической готовности относится к типу функциональных структур, которые возникают не сами по себе, а в неразрывной связи со структурой внешнего взаимодействия.

Хотя ситуативная готовность как психическое состояние личности не является ее качеством, все же она может характеризовать способность студента решать в условиях обучения задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности, а после выпуска успешно включаться в работу по специальности. Психическое состояние готовности – это настрой, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Готовность как психическое состояние личности студента – это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия как во время обучения, так и по окончании учебы [94].

Возникновение и формирование состояния готовности («настройка») определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности, желанием добиться успеха и т. д. Ее развертывание и функционирование в ходе учебной, а затем и трудовой деятельности продиктовано условиями и задачами обучения и труда, а также свойствами личности, ее мотивацией и опытом.

Оба вида готовности студента к труду находятся в единстве и взаимодействуют в ходе его деятельности. Например, в процессе труда проявляются как устойчивые личные особенности человека (убеждения, взгляды, черты характера и т. д.), так и его ситуативные психические состояния, связанные с трудовым процессом (бдительность, собранность, удовлетворенность и т. д.) [277]. Причем состояние ситуативной готовности является своего рода продолжением устойчивой, длительной готовности, поскольку закрепляется в ходе обучения.

При определении структуры готовности учителя к взаимодействию с учащимися мы обратились к работам М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича. Рассматривая готовность как сложное психологическое об-

разование, профессионально важное качество и устойчивую характеристику личности, авторы включили в ее структуру следующие компоненты:

- **мотивационный** (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы);
- **ориентационный** (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности педагога);
- **операциональный** (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.);
- **волевой** (умение управлять эмоциями и действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей);
- **оценочный** (самооценка своей профессиональной подготовленности, умения решать профессиональные задачи на уровне оптимальных трудовых образцов).

Такой подход к пониманию структуры готовности учителя к общению с учащимися наиболее полно раскрывает специфику организации педагогического взаимодействия, его этапность и процессуальность. Постановка и осмысление педагогической задачи, ее решение и анализ предполагают сформированность у учителя всех названных компонентов готовности. Отсутствие или недостаточная развитость одного из них негативно скажется на протекании процесса педагогического взаимодействия.

Н. В. Кузьмина связывает профессиональную готовность учителя с его умением оптимально решать профессионально-педагогические задачи, способностью перейти от интуитивного действия к сознательному [156]. Именно в таком переходе она видит подлинный профессионализм педагога. Исследователь отмечает, что профессиональное решение задачи зависит от сознательной опоры на систему правил и приемов в следующих случаях:

- 1) анализ рабочей ситуации (диагноз);



2) анализ имеющихся средств, пригодных для выбора решения задачи (прогноз);

3) планирование собственных действий, заключающихся в абстрагировании, отвлечении от частных деталей;

4) анализ результатов своего воздействия;

5) формирование новых задач.

В. А. Сластенин определяет профессиональную готовность как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов [271]:

а) психологическая готовность – сформированная (в разной степени) направленность на педагогическую деятельность, установка на работу в учебном заведении;

б) научно-теоретическая готовность – необходимый объем педагогических, психологических, социальных знаний, требующихся для компетентной педагогической деятельности;

в) практическая готовность – сформированные на нужном уровне профессиональные умения и навыки;

г) психофизическая готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых личностных качеств;

д) физическая готовность – соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

По мнению автора, будучи сложным качеством, готовность к взаимодействию интегрирует такие виды готовности как:

- психологическая;
- теоретическая;
- педагогическо-практическая.

В структуре психологической готовности выделены мотивационный, волевой и оценочный компоненты; в теоретической – ориентационный или когнитивный (познавательный); в педагогическо-практической – операциональный или поведенческий. Устойчивое единство и высокий уровень реализации названных компонентов являются

внутренним признаком сформированности профессиональной готовности педагога к взаимодействию с учащимися.

А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов и др. рассматривают психологическую готовность как особое психологическое состояние, промежуточное между психологическими процессами и свойствами личности. Во время педагогической деятельности состояние может переходить в свойства, а затем в качества личности педагога [131, 166].

Безусловно, наиболее значимым, определяющим и побудительным компонентом рассматриваемой готовности выступает направленность личности учителя на взаимодействие с учащимися, так как именно она является ее важнейшей структурообразующей составляющей (А. Г. Ковалев, А. И. Кочетов, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков).

В. А. Сластенин считает, что содержание направленности на педагогическую деятельность, ее глубина и устойчивость определяют основные качества личности педагога и создают предпосылки к овладению педагогическим мастерством [272].

Несмотря на большое количество исследовательских работ, посвященных разным аспектам готовности учителя, недостаточно исследований по проблематике, касающейся готовности к профессионально-педагогической деятельности конкретно мастера производственного обучения в системе среднего профессионально-педагогического и высшего образования.

Рассмотрим определение и сущностные характеристики профессиональной готовности, структурных компонентов и показателей в указанных выше исследованиях для выявления обобщенных характеристик, т. е. определим готовность к деятельности как социально-педагогическую категорию. Отдельные направления исследования отражены на рис. 1.

Как видно из рисунка, сегодня теоретические исследования готовности представляют практически весь спектр ее направлений: содержание, структурные компоненты, уровни, критерии, технологию формирования. Данные направления нам предстоит сформулировать

в следующих главах применительно к исследованию готовности мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности.

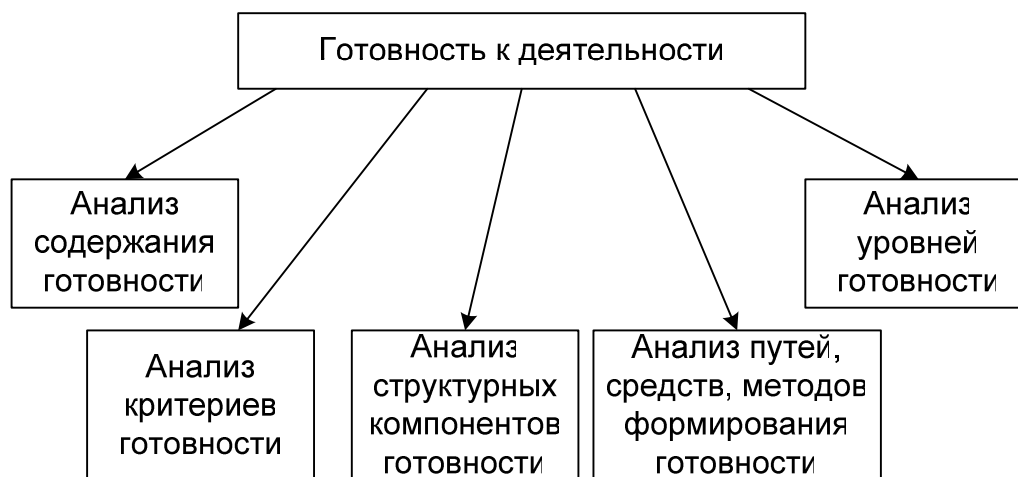


Рис. 1. Структура исследования отдельных составляющих профессиональной готовности

Используя в качестве основания классификации ключевые понятия профессиональной готовности, составим перечень ее определенных и сущностных характеристик. Таких оснований можно выделить несколько: **психическое состояние** (Н. Д. Левитов, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, Л. С. Нерсесян, К. К. Платонов, Ф. Генон, Д. Н. Узнадзе и др.); **свойства личности** (Г. Д. Глебов, В. А. Крутецкий, Л. А. Шабанов и др.); **целостное проявление личности** (В. Г. Козлов, В. М. Мельников, А. У. Пуни); **уровень развития личности** (Г. М. Коджаспирова); **ценностная ориентация** (И. С. Кон); **поведение человека** (С. С. Гриншпун); **потенциальное состояние** (Ж. С. Сафронова); **система интегративных личностных образований** (В. Ш. Масленникова); **интегральное состояние** (О. И. Коломок, С. В. Середенко).

Анализ имеющихся в различных работах структурных компонентов профессиональной готовности показывает, что их можно представить исходя из того, какую составляющую структуры личности они характеризуют.

Так, выделяются интеллектуальные качества, составляющие направленность личности: склонность к деятельности (В. А. Крутецкий,

В. М. Мельников, В. Ш. Масленникова, М. И. Дьяченко); эмоционально-чувственные характеристики (В. А. Крутецкий, В. Г. Козлов, В. А. Слостенин, А. У. Пуни); положительное отношение к деятельности (В. А. Крутецкий, М. И. Дьяченко); личный и профессиональный опыт (М. И. Дьяченко); личностные качества, характеризующие взаимоотношения с другими людьми, личностные индивидуальные качества (В. Ш. Масленникова).

При всем разнообразии компонентов, составляющих структуру профессиональной готовности, все же можно выделить их наиболее скомпонованные блоки, которые характеризуют мотивы и направленность личности, ее психофизиологические качества, личностный и профессиональный опыт, социально-психологические особенности.

Формирование профессиональной готовности, рассматриваемое в различных исследованиях, также можно представить несколькими блоками составляющих. Прежде всего выделяются: формирование знаний, умений и навыков (Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, М. И. Дьяченко); формирование профессионально-личностных качеств (Ф. И. Гोनоболин, В. А. Слостенин); формирование профессиональной ориентации (С. Г. Вершиневский, Л. И. Лесохина, М. И. Дьяченко, В. А. Слостенин); отработка профессиональных действий (В. Гертер (Германия), Г. Катаренко (Польша)); воспитание нравственно-психологической настроенности на деятельность (И. Л. Аринина); идейная, техническая, волевая и теоретическая подготовка (А. У. Пуни).

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет подойти к исследованию содержания готовности к деятельности на следующих уровнях ее организации: личностном, функционально-психологическом и личностно-деятельностном, а также на основе интеграции перечисленных подходов.

**Личностный уровень** предполагает рассматривать готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером предстоящей деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин и др.). Этот уровень готовности предусматривает комплекс способностей, синтез свойств и состояний личности.

В общем виде длительная готовность (как особое состояние) включает положительное отношение к данному виду деятельности; черты характера и способности, адекватные требованиям деятельности; устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, мышления, волевых процессов; необходимые в этой области знания, умения и навыки.

**Функционально-психологический уровень** представляется как временная готовность и работоспособность, предстартовая активность психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности (Ф. Геннов, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин и др.). С точки зрения функционально-психологического подхода, основное внимание при анализе понятия «готовность к деятельности» уделяется профессионально важным для конкретной трудовой сферы знаниям, умениям и навыкам.

**Психофизиологический уровень** требует того, чтобы особое внимание исследователей было обращено на конкретные механизмы функционирования нервной системы человека в процессе выполнения им определенной деятельности. Готовность как своеобразное состояние субъекта не может возникнуть вне общего повышения его функциональной активности.

**Интегративный подход** позволяет подойти к рассмотрению понятия «готовность к деятельности» с разных сторон: *на личностном уровне* (способность к деятельности, устойчивое свойство личности, особое состояние), *на функционально-операциональном уровне* (совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную деятельность), *на психофизиологическом уровне* (предварительная настройка на выполнение конкретной деятельности). При *интегративном подходе* готовность к деятельности как понятие необходимо одновременно рассматривать на уровне личности, уровне социального индивида и уровне физиологического функционирования человека (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. И. Мищенко и др.).

Как отмечает В. Д. Шадриков, «внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, ис-

ходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются необходимой базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности» [319, с. 11].

Рассматривая профессиональную готовность, или готовность к профессиональной деятельности, многие авторы их отождествляют. Либо под профессиональной готовностью понимают готовность к любой профессиональной деятельности (М. Н. Дьяченко, М. А. Котик, К. К. Платонов и др.), либо готовность к отдельным видам деятельности рассматривают как готовность к конкретной профессиональной деятельности (инженерной, педагогической, военной и т. п.). Поэтому есть смысл определять профессиональную готовность как результат развития личности студентов в ходе педагогического процесса в соответствии с профессиональными требованиями и учетом их личностных особенностей.

По мнению К. К. Платонова, профессиональная готовность – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению профессиональных требований, причем это не обязательно согласуется с объективной профессиональной подготовленностью [221]. Данное определение показывает, что автор особо выделяет именно личностное отношение к деятельности, выражающееся в профессиональной мотивации, направленности, убеждениях и имеющее большое значение в формировании готовности к деятельности.

На основании вышеизложенных взглядов готовность к профессиональной деятельности применительно к нашему исследованию можно представить в виде *интегрального состояния личности*, включающего в себя мотивационный, ориентационный, операциональный, психофизиологический, социально-психологический компоненты.

*Мотивационно-ориентационный компонент* выражает положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда для общества, желание заниматься именно этим делом, интерес и склонности к профессионально-педагогической деятельно-

сти, представления и убеждения об особенностях, условиях и требованиях к личности.

*Личностно-социальный компонент* включает необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности; предъявляет свои требования к памяти, мышлению, воображению; обеспечивает адекватное поведение в социальных группах и в социуме посредством общения (коммуникации как обмена информацией, интерактивности как взаимодействия, перцепции как восприятия людьми).

*Когнитивный компонент* определяет общий объем знаний, касающихся профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.

*Операциональный компонент* основан на владении способами и приемами профессионально-педагогической деятельности, синтезе знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения и продиктованных требованиями ФГОСов среднего или высшего профессионально-педагогического образования.

*Рефлексивный компонент* обозначает способность мастера производственного обучения осуществлять самоанализ профессионально-педагогической деятельности и ее результатов, давать им адекватную оценку и видеть дальнейшие перспективы.

Определенная таким образом структура готовности отражает и подход к данной проблеме с позиции целостной личности, учитывая при этом роль мотивов, психических и поведенческих процессов. Готовность как личностное качество и как состояние личности в решающей степени обусловлена устойчивыми мотивами и психическими особенностями – свойствами данной личности. Ее развитие начинается с осведомления о профессии, затем идет приобретение необходимых знаний, навыков, умений, способности их реализовывать в конкретных условиях профессиональной деятельности, после чего начинается укрепление профессиональных мотивов, положительного отношения к избранной специальности, повышение требовательности к себе, самокритичности и т. д. Заканчивается процесс формирования готовно-

сти тем, что, пройдя несколько этапов и уровней развития, она становится устойчивым личностным качеством [96]. Показателями этих уровней в профессиональном учебном заведении являются изменения и степень выраженности, сформированности основных компонентов готовности.

Интегративному подходу при рассмотрении понятия «готовность к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения» соответствует следующая структура: мотивационно-ориентационная готовность (мотивационно-ориентационный компонент), личностно-социальная готовность (личностно-социальный компонент), когнитивная готовность (когнитивный компонент), операциональная готовность (операциональный компонент), рефлексивная готовность (рефлексивный компонент) (рис. 2).

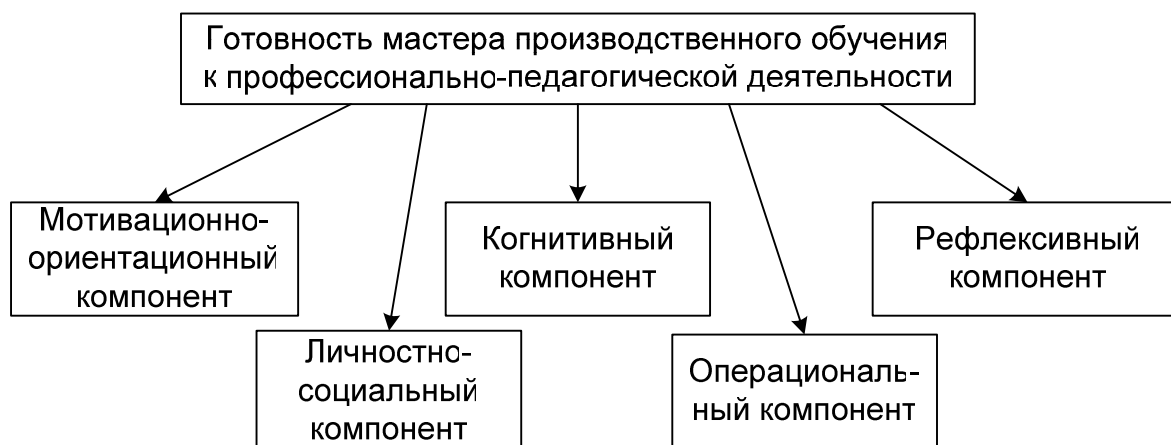


Рис. 2. Структура готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности

В представленной структуре мы определили мотивационно-ориентационный компонент как профессионально-педагогическую направленность, рефлексивный компонент представлен профессионально-педагогической пригодностью, операциональный и когнитивный касаются профессионально-педагогической подготовленности, а личностно-социальный выступает социально-психологическим компонентом.

Наше исследование нельзя было бы признать полным без обращения к анализу готовности, проводимому различными авторами и свя-



занному с конкретным содержанием указанных компонентов в контексте различных видов профессиональной деятельности.

Анализ исследований по теории готовности показывает, что выделяются различные виды готовности: к профессиональному самообразованию, идейно-политическому воспитанию, военно-профессиональной, коллективной, практической деятельности и т. д. Это говорит о том, что каждый вид профессиональной деятельности имеет специфическое содержание готовности и в то же время основывается на общих для всех психологических механизмах готовности [91, 135, 152, 250, 265, 335].

Готовность мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности – это сложное понятие, которое может быть представлено в виде отдельных составляющих: образовательной, воспитательной, организационно-управленческой, социально-психологической, креативной и др., которые в свою очередь определяются на базе анализа структуры профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения и основных видов деятельности мастера профессионального обучения.

Подобное разделение готовности мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности носит условный характер, но оно позволяет проанализировать ее по различным направлениям.

В основе всех видов готовности лежат одни и те же психологические процессы, которые могут быть представлены в виде долговременной и ситуативной готовности, а также выделенных ранее структурных компонентов. Но в то же время каждый вид готовности имеет свой предмет направленности [100].

*Готовность к профессиональной деятельности* направлена на формирование знаний, умений, навыков, личностных качеств, связанных с конкретной профессиональной деятельностью. Например, готовность к эксплуатации электротехнического оборудования, установок и устройств, которые используются в электроэнергетике, будет иной, чем готовность к проектированию и разработке этого же электротехнического оборудования.

*Готовность к педагогической деятельности* требует формирования общепедагогических и специальных педагогических знаний, умений, навыков, личностных качеств, связанных с педагогической деятельностью мастера в учебно-воспитательном процессе профессионального училища.

*Готовность к организационно-управленческой деятельности* определяет свой перечень знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые необходимы мастеру профессионального обучения в процессе работы с группой в учебное и внеучебное время.

*Социально-психологическая готовность* также рассмотрена в нашем исследовании и связана, прежде всего, с формированием коллективистских качеств личности, умений и навыков коллективного труда.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, рассматривая готовность выпускника вуза к профессиональной деятельности, выделяют аспект будущего специалиста, относящийся к взаимоотношениям между людьми и определяющий морально-психологическую атмосферу в коллективе [95]. Авторы отмечают, что молодой специалист значительную часть рабочего времени тратит именно на эти вопросы, так как конкретно к их решению его не готовили.

*Готовность к творческой деятельности (креативная)* выражена знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, которые требуются будущему мастеру профессионального обучения в его повседневной работе. Они необходимы для осуществления творческой, профессиональной, педагогической деятельности, для организации технического творчества учащихся.

Формирование профессионально значимых творческих качеств личности начинающего педагога является одной из доминирующих составляющих при проектировании образовательного процесса [297]. Для будущего мастера профессионального обучения формирование творческих черт личности имеет большое значение, так как, работая в сфере СППО, он должен быть не только организатором технического творчества учащихся, но и его основным участником.

Рассмотрим еще один подход к формированию понятия профессиональной готовности к деятельности, позволяющий учитывать не

только психологические особенности личности преподавателя, но и внешнюю среду, влияющую на его готовность к работе. Личностно-деятельностный подход отражает тот факт, что готовность к деятельности является функцией двух переменных: структуры личности и ее деятельности.

Имеется достаточно много работ, в которых исследуются модели педагогической деятельности и построения профессиограммы. Это прежде всего труды В. С. Ильина, В. Г. Ковалева, Н. В. Кузьминой, А. Г. Молибога, М. Н. Скаткина, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, Н. Ф. Талызиной, А. И. Щербакова и др.

Структура основных компонентов наиболее детально разработана Н. В. Кузьминой, которая вычленяет в работе педагога следующие виды педагогической деятельности [155]:

1) конструктивная – деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием плана;

2) организаторская – деятельность по организации собственных действий и поведения учащихся;

3) коммуникативная – деятельность из сферы педагогического общения, управляющая многообразными взаимоотношениями учителей и учащихся.

Профессионально-педагогические качества и способности учителя анализирует Э. А. Гришин. Он выделяет три группы характеристик. В первую группу им включены такие личностные качества, как идейность, общественно-политическая активность, высокий нравственный облик, творческое отношение к труду, умение работать и действовать коллективно. Во вторую входят профессиональные качества: общая эрудиция, знание своего предмета, постоянное совершенствование педагогических умений, любовь к детям и педагогической профессии, наблюдательность, внимание, педагогический такт. В третью объединены педагогические и специальные особенности: организаторские, конструктивные и некоторые другие [80].

Особенность подхода В. А. Слостенина к построению профессиограммы педагога заключается в тесной связи чисто педагогиче-

ских качеств со специальными и методическими. Профессиограмма В. А. Слостенина состоит из четырех звеньев психолого-педагогической подготовки [271]:

- 1) свойства и характеристики личности педагога;
- 2) требования к психолого-педагогической подготовке;
- 3) объем и состав специальной подготовки;
- 4) содержание методической подготовки по специальности.

В работе А. Г. Молибога вопросы профессиональной подготовки специалиста рассмотрены в аспекте структурно-логической схемы (модели). Под моделью понимается аналитическое или графическое описание рассматриваемого вопроса, в данном случае – учебного. По мнению автора, педагогическая наука до сих пор остается на уровне качественных моделей [196].

В ряде научных работ предпринимаются попытки разграничения профессиограмм для педагогических вузов и университетов, так как налицо различия в учебных планах, продолжительности и сроках прохождения практики, объеме теоретической подготовки и подходах к другим вопросам построения учебно-воспитательного процесса. Очевидно, что недостатки каждой группы вузов должны быть преодолены, а достоинства в деле подготовки учителя использованы в максимальной степени полно.

В работе А. Б. Романенчук предложена следующая структура профессиограммы [247].

1. Свойства и характеристики личности учителя:
  - профессионально-педагогическая направленность (стремление познать детей, понять и научить их);
  - познавательная направленность (постоянное повышение квалификации).
2. Требования к психолого-педагогической подготовке учителя:
  - знания;
  - умения.
3. Объем и состав специальной, общенаучной подготовки будущего учителя, которая потом даст ему возможность работать на уровне специалиста.

#### 4. Содержание методической подготовки:

- общеметодические требования к учителю вообще;
- специально-методические требования по специальности.

В 1990-х гг. проблема моделирования личности и деятельности специалиста разрабатывалась достаточно широко. Но в отличие от предыдущих лет, когда модели развивались в основном как адаптивные, т. е. предполагали приспособление специалиста к условиям производственной системы, эти были ориентированы на активную личность, способную самостоятельно выбирать стратегию, а следовательно, и характер своей жизнедеятельности в условиях рынка.

Так, Н. А. Селезнева разработала систему требований к специалисту как к гражданину, профессионалу и интеллектуалу [259]. Содержание этих требований связывалось с готовностью человека к решению стоящих перед обществом задач, от успешного решения которых зависели, во-первых, его выживаемость, во-вторых, надежность функционирования для достижения заданных целей, в-третьих, необходимая динамика восходящего (прогрессивного) развития. Эти три типа задач-проблем (выживание, функционирование, развитие) формировались на каждом из уровней общественной и индивидуальной жизнедеятельности: планетарном, страновом, регионально-этническом, социально-профессиональном, семейно-бытовом и индивидуально-личностном. Кроме того, требования предъявлялись к способностям, обеспечивающим решение этих задач (мотивационным, мыслительным и т. д.), а также к овладению метазнаниями и современными фундаментальными дисциплинами.

Рассмотренная модель специалиста интересна тем, что выполнена с позиций активно-деятельностного начала в человеке – наличия способности решать проблемы различного уровня. Главной особенностью модели является рассмотрение личностного роста профессионала, прежде всего, как средства развития общества, а не только отдельного человека, овладевающего профессией.

В модели, предлагаемой А. К. Марковой, описываются объективные, субъективные, результативные, процессуальные, качествен-

ные и количественные параметры профессионализма педагога [181]. По мнению автора, настоящим педагогом может считаться лишь учитель, успешно решающий задачи обучения и воспитания, владеющий профессиональными нормами, индивидуализирующий свой труд, сознательно изменяющий и развивающий творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы.

В модели Л. М. Митиной в качестве основного принципа успешности профессиональной деятельности выдвигается принцип саморазвития [189]. Основным фактором саморазвития при этом является внутренняя среда личности. Активность, потребность в самоизменении и самореализации превращают ее в субъекта деятельности – профессионала, активно строящего, преобразующего и развивающего свой профессиональный мир.

Итак, в рассмотренных подходах к моделированию личности профессионала значительный акцент сделан на активность, источниками которой являются личностные и ценностно-смысловые приоритеты (саморазвитие, самореализация), а также направленность на преобразование и созидание.

Учеными Российского государственного профессионально-педагогического университета разработан особый подход к моделированию профессии, в том числе и педагогической. В основе данной модели лежит рассмотрение профессионала как субъекта профессии. Признаком субъектности при этом принято считать проявление активности носителем профессии – субъектом.

Активность сознания личности заключается в объективном, полном и целостном отражении той профессиональной среды, с которой взаимодействует субъект профессии. Во-вторых, подразумевается активность не хаотическая, а целенаправленная, ценностно-ориентированная, позволяющая выработать и выбирать цели, идеи, модели и принципы деятельности [210].

Разработчики этой модели специалиста выделяют три компонента активности: активность мышления, активность отношения и активность деятельностного поведения.

В плане готовности к деятельности они вычленяют несколько слоев: профессиональная направленность личности; предметно-профессиональная компетентность; социально-профессиональная компетентность; психофизиологические особенности личности.

Таким образом, в контексте второго подхода, основанного на моделировании деятельности, проанализированные работы позволяют сделать вывод о том, что принимаемая модель специалиста есть некий идеал, к которому нужно стремиться.

В структуру данной модели мастера профессионального обучения могут входить следующие составляющие:

- профессиональная направленность личности, которая характеризуется тем, к чему стремится и во имя чего;
- опыт личности, включающий знания, умения и навыки по специальности;
- психофизиологические особенности личности;
- социально-психологические характеристики, такие как умение взаимодействовать, общаться с другими людьми.

Указанные компоненты получили отражение и в структуре готовности мастера профессионального обучения (см. рис. 2), которая была рассмотрена ранее. Поэтому можно утверждать, что полученная нами с определенной степенью приближенности структура готовности мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности может быть принята за базовую.

*Таким образом, готовность студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения – это интегративное, динамическое качество и состояние личности, которое формируется преимущественно в процессе практической подготовки и является системообразующим фактором предстоящей трудовой деятельности. Готовность имеет личностный, социальный и функциональный уровни организации. Включает в себя мотивационно-ориентационный, социально-личностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.*

Подобное определение готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения дает воз-

возможность детально проанализировать ее компоненты, ведущие характеристики и диагностические признаки, о которых речь пойдет ниже.

Анализ предшествующего опыта, достижений психологических и педагогических наук позволяет сделать вывод о том, что формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности – важная социально-педагогическая проблема, которая порождается объективными потребностями совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для системы СПО.

Готовность к профессионально-педагогической деятельности связана с образованностью, общей и профессиональной культурой, так как отражает уровень владения определенным общественным опытом. Под культурой в общем смысле слова понимаются все виды преобразовательной деятельности человека и общества, результаты этой деятельности. Материальная и духовная культура являются существенной характеристикой общественной жизни, поскольку каждый человек формируется в процессе своей деятельности как культурно-историческое существо посредством усвоения языка, приобщения к принятым в данном обществе ценностям и традициям, овладения присущим конкретному обществу и его культуре приемам и навыкам деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что человек является продуктом общечеловеческой культуры, ее представителем и носителем.

Анализу педагогической культуры посвящено немало исследований, касающихся как общетеоретических основ (А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин и др.), так и отдельных аспектов: методологического, гуманитарного, коммуникативного и т. д. Мы в своей работе на такой анализ не претендуем, а лишь пытаемся связать общую и профессиональную культуру мастера производственного обучения и его готовность к профессионально-педагогической деятельности.

Формирование общей и профессиональной культуры будущего мастера как педагогического работника является тем приоритетным направлением, которое обеспечивает развитие его профессиональных



и личностно-ценностных качеств. Как представитель человечества он является носителем общечеловеческой культуры и педагогических компетенций, с помощью которых в значительной степени осуществляется процесс передачи культурных ценностей от одного поколения другому, трансляция человеческой культуры в область профессионального воспитания и образования.

Сегодня образование рассматривается как движение личности в культурном поле сообщества. С одной стороны, если человек активен, он движется по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную культуру. С другой стороны, если он растет в культурной среде, то становится ее неотъемлемой частью, принимая нормы, обычаи, привычки, осваивая модели, издавна принадлежащие сообществу.

Взаимодействие личности с культурой сообщества в своем конкретном развертывании протекает с отдельными людьми, книгами, фильмами, в семье, школе, на работе и т. д. Процесс такого взаимодействия как раз и отражает понятие «воспитание» в самом широком его смысле. В этом перечне образование, как специально организованный и управляемый процесс, составляет лишь определенную часть, выступая в качестве канала трансляции культуры сообщества. Результат трансляции закреплён в знаниях, умениях и навыках, сформированность которых как раз и определяется готовностью к предстоящей деятельности.

Итак, образовательный процесс есть процесс трансляции культуры сообщества отдельному человеку, которая закрепляется у него как индивидуальная культура. Таким образом сообщество передает индивиду определенные требования в отношении ценностей жизни и правил поведения, которые выражены в виде культуры.

Под индивидуальной культурой конкретного человека понимается характер, нравы, обычаи, привычки; сознание и самосознание; знания, умения, навыки; интеллект и чувства, т. е. целостная система понятий и представлений о мире и о человеке в этом мире. Индивидуальная культура формируется постоянно, но особое значение этот процесс имеет в образовании, так как ограничен определенным вре-

менем. Поэтому есть смысл рассмотреть формирование общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения во взаимосвязи с формированием его готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Традиционно выделяются три подхода к пониманию сущности профессиональной культуры: аксиологический, деятельностный и личностный [191].

*Аксиологический подход* рассматривает ценностные ориентации и воспитание в педагогике.

*Деятельностный подход* позволяет исследовать сущность, средства и методы педагогической деятельности, обеспечивающие реализацию этих ценностей.

*Индивидуально-личностный подход* воспринимает педагогическую и профессиональную культуру мастера как сущностную характеристику его личности в сфере профессионально-педагогической деятельности, что позволяет выявить его свойства как представителя, носителя общечеловеческой культуры и педагогических ценностей.

Сегодня отмеченные подходы трансформировались в личностно ориентированный и компетентностный.

Общая и профессиональная культура педагогического работника, как и общечеловеческая, существуют в материальной и духовной формах. Педагогические знания, теории, концепции, накопленный человечеством педагогический опыт и выработанные профессионально-этические нормы составляют духовные ценности. К материальным ценностям относят средства обучения и воспитания.

Формирование культуры ориентирует будущего мастера производственного обучения как на приобретение знаний, умений и навыков, так и на слежение за собственным профессиональным развитием в контексте культурологической концепции, где глобальная цель образования – человек культуры. Общая и профессиональная культура открывают человеку не столько значение, сколько личностный смысл явлений, практических отношений людей с объективным миром и другими людьми в процессе деятельности, описывают все это в педагогических понятиях и категориях [53].

Какова взаимосвязь общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения? Профессиональная культура базируется на общей культуре с учетом специфики педагогической деятельности мастера и является частью общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-педагогический опыт и регулирующей сферу педагогического взаимодействия.

Общество задает цели и определяет содержание воспитания и образования в русле социализации личности. Роль мастера производственного обучения, реализующего этот социальный заказ, значительна. Как педагогический работник он является связующим звеном поколений, носителем профессионального и общественно-исторического опыта.

**Общая культура** мастера производственного обучения представляет собой выражение зрелости и развитости социально значимых личностных характеристик, реализованных в профессиональной деятельности. Ее отличают нормы и стандарты, являющиеся едиными для групп людей, объединенных по территориальному признаку, т. е. вне зависимости от профиля деятельности каждого. Результатом общей культуры будет усвоение характерных для этих общественных групп этнических, политических, религиозных и иных ценностей, убеждений, стереотипов поведения. Таким образом, культуру можно рассматривать как результат личностного развития, определяемый степенью освоения культурного опыта человечества отдельной личностью, как уровень развития ее духовных сил и способностей, интенсивность их проявления в практической деятельности. В итоге можем отметить, что общее культурное развитие мастера профессионального обучения – это процесс качественного развития его знаний, убеждений, способностей, чувств, норм деятельности и поведения.

В процессе своего общекультурного развития мастер производственного обучения должен проявлять активность, стремиться к расширению кругозора и эрудиции, корректировать посредством самовоспитания систему индивидуальных норм поведения, которые приводятся в соответствие с культурными образцами, оцениваемыми обществом как социально значимые.

Реальная подготовка мастера производственного обучения в профессионально-педагогических организациях учитывает все особенности формирования общей культуры и осуществляется во время как учебной, так и внеучебной деятельности. Однако на сегодняшний день этот процесс часто завершается на этапе подготовки – без определения конкретного уровня сформированности культуры, а, следовательно, и без самооценки самим студентом.

**Профессиональная культура** мастера производственного обучения как сущностная характеристика его личности в сфере профессионально-педагогической деятельности есть системное образование. Профессиональную культуру характеризуют нормы и стандарты, связанные с родом деятельности и специфическим взаимодействием, а также с принадлежностью индивида к определенной социально-профессиональной группе.

К основным системным компонентам профессиональной культуры, как правило, относят [191]:

- а) *профессионально-организационный*, включающий знания, умения, опыт, мастерство, организационную деятельность;
- б) *социально-нравственный*, содержащий ценностное отношение к труду, нравственно-волевые качества, педагогическую этику;
- в) *интеллектуальное развитие*, обозначающее память, мышление;
- г) *культуру общения и речи*.

Профессиональную культуру мастера производственного обучения В. В. Кузнецов определяет как педагогическую культуру и включает в нее педагогическое самосознание, педагогический опыт, педагогические убеждения [146]. При этом педагогическое самосознание понимается им как ведущее звено педагогической культуры. Оно способствует развитию педагогической рефлексии и творческому мышлению при разнообразных педагогических затруднениях, необходимо для успешного участия в инновационных процессах, происходящих в учреждениях начального профессионального образования. Отмеченные автором компоненты профессиональной культуры позволяют формировать у мастера совокупность важнейших личностных качеств:

развитого профессионально-педагогического самосознания; богатого личного опыта как педагогического, так и технологического, включая опыт творческой деятельности; глубоких педагогических убеждений в виде знаний, слившихся с волей мастера и перешедших в его внутреннюю педагогическую позицию; стремления к самореализации в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах.

И. Ф. Исаев обосновывает модель профессионально-педагогической культуры, состоящую из аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов [116].

Как видим, структурные компоненты профессиональной культуры отражают содержание образования, которое так или иначе включается в традиционную подготовку мастера производственного обучения и находит отражение в ФГОСах СПО и ВО по профессиональному обучению (по отраслям). Правда, в отличие от общей культуры, определенная часть составляющих профессиональной культуры все же диагностируется в реальном учебно-воспитательном процессе.

Рассмотренные выше взаимосвязи общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения как педагогического работника имеют большое значение для процесса его подготовки. Процесса, на который объективно и непосредственно оказывает влияние присущий современному развитию цивилизации динамизм наращивания культурологического слоя.

Таким образом, культурологический подход к формированию содержания профессиональной подготовки мастера профессионального обучения необходимо рассматривать в плане формирования его готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Традиционный подход к определению взаимосвязей общей и профессиональной культуры с процессом подготовки специалистов является безадресным и в основном декларируемым. Это отрицательно отражается на качестве и результативности подготовки, что мы сегодня и наблюдаем в системе профессионального образования.

В то же время несложный анализ педагогической культуры показывает, что ее структура «увязана» со структурой готовности к про-

фессионально-педагогической деятельности педагога, мастера производственного обучения.

Общая и профессиональная культура имеют широкий диапазон составляющих компонентов, которые аналогичны компонентам готовности, только они более конкретизированы в теории и взаимосвязаны в профессии. Так, можно выделить знания, умения и навыки, процессы интеллектуального развития (педагогическое мышление), мировоззренческие ценности и интересы, педагогическое общение, нравственные, индивидуально-личностные и другие качества. Учитывая, что культура – это всегда преобразование, т. е. результат творчества, то ее связь с готовностью как результатом подготовки еще более ощутима.

Важнейшим условием реализации культурологического подхода выступает личностная обращенность педагогического процесса. Она позволяет рассматривать в качестве компонентов образования педагога и ученика (в рамках воспитательных отношений), а содержание образования воспринимать как обобщенную культуру, предназначенную для формирования интеллектуальных и социальных характеристик личности, способствующих ее профессиональному становлению. Поскольку культура – это творчество, педагогический процесс можно трактовать и реализовывать как сотворчество.

Анализ компонентов культуры и компонентов готовности к деятельности позволяет сделать вывод о том, что они являются взаимосвязанными, так как содержат, по сути, одни и те же составляющие.

Рассмотрим составляющие готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности в контексте общей и профессиональной культуры.

**Мотивационно-ориентационная составляющая** представляет мотивацию как генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с врожденными способностями к избранным видам деятельности и настойчивостью в овладении ими на творческом уровне. Самосознание личности диктует осознанное отношение к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам, переживани-

ям и мыслям. Поэтому педагогическое самосознание мастера будет соотноситься с внутренними и внешними мотивами, стремлением к самореализации. Оценка мотивации позволит определить и уровень педагогической рефлексии мастера производственного обучения.

Интерес, склонности, мировоззрение, безусловно, предшествуют педагогическим убеждениям мастера профессионального обучения. Убеждения, в свою очередь, представляют его взгляды на процесс обучения и воспитания, требуют постоянного совершенствования педагогических знаний и умений, проявляются как ценностные ориентации и отношение к профессионально-педагогической деятельности. При формировании ориентационной составляющей и ее результирующей части, каковой являются педагогические убеждения, ценностные ориентации складываются не вдруг, а с учетом постепенного перехода от интереса и склонностей к убеждениям. Поэтому и диагностика педагогических убеждений мастера производственного обучения будет также проходить поэтапно – через оценку интереса, склонностей и мировоззрения.

*Личностные составляющие* готовности характеризуют уровень интеллектуального развития (память, мышление) будущего мастера профессионального обучения и другие его личностно значимые качества, отражающие также уровень профессиональной культуры. Диагностировать этот компонент можно через систему индивидуально-личностных и личностно-социальных составляющих, которые демонстрируют социально-нравственное отношение к профессионально-педагогической деятельности, педагогическая этика и педагогический такт, культура общения и взаимодействия. Эти качества находят отражение в профессионально значимых личностных характеристиках мастера и могут также диагностироваться через его целесообразные действия и поступки.

*Педагогический опыт* мастера производственного обучения включает в себя знания, умения и навыки, профессионализм, мастерство, организационную деятельность (когнитивный и операциональный ком-

поненты готовности), которые одновременно являются составляющими и профессиональной культуры.

За время обучения студенты овладевают лишь основами общей и профессиональной культуры. Комплексным, интегративным показателем их уровня может выступать готовность мастера профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности. В этом плане готовность выступает как некоторый комплекс требований культуры сообщества, характерных для данного вида образования. Соответствие реального уровня готовности конкретного мастера уровню готовности как некоторой социально-педагогической модели как раз и является условием оптимальности образовательного процесса для трансляции культуры. Во всех остальных случаях степень индивидуальной культуры будет в основном определяться составляющими операционального компонента готовности (знания, умения и навыки).

Закрепление и окончательное формирование общей и профессиональной культуры происходит уже в ходе самостоятельной трудовой деятельности выпускников профессиональной образовательной организации. Поэтому задача профессионально-педагогического образовательного заведения – организовывать целенаправленный процесс формирования общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения и оценивать качество его подготовки с помощью критериев готовности к профессионально-педагогической деятельности на каждом этапе обучения и становления.

#### **1.4. Содержание готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения**

*Итак, мы определили понятие «готовность студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения» как интегративное, динамическое качество и состояние личности, которое формируется преимущественно при его практической подготовке и является системообразующим фактором предстоящей деятельности.*



Как результат подготовки понятие «готовность мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности» включает в себя следующие компоненты:

- положительное отношение к профессии и интерес к ней, характеризующиеся уровнем мотивационно-ориентационной готовности, определяемые мотивами и отношениями, знаниями и представлениями об особенностях профессиональной деятельности, ее требованиями к личности (*мотивационно-ориентационный компонент*);
- адекватная деятельность личности в социуме и профессии, определяемая посредством поведения, общения и взаимодействия (*личностно-социальный компонент*);
- профессионально-педагогическая подготовленность как совокупность профессионально важных знаний, умений и навыков, необходимых для основных видов деятельности мастера производственного обучения (*когнитивный и операциональный компоненты*);
- успешность протекания профессионально-педагогической деятельности, зависящая от умения анализировать результаты собственной работы и возникшие трудности, искать иные способы реализации целей и решения задач (*рефлексивный компонент*).

Одна из задач педагогической системы – сформировать у выпускника ряд, комплекс личностных качеств, а также конкретные знания, умения и навыки, необходимые в той деятельности, которой он в последующем будет заниматься.

К основным факторам, определяющим уровень готовности к профессионально-педагогической деятельности, относятся: требования к самой деятельности и ее результатам; сформированная в общественном сознании модель необходимого в этой отрасли специалиста; личностные качества; знания, умения и навыки конкретного выпускника.

Следует отметить, что наличие у человека нужных личностных качеств, теоретических знаний и практических умений и навыков, позволяющих успешно выполнять функциональные обязанности, еще не означает, что он готов в любой момент времени совершить необходимые действия с требуемой результативностью. Очень многое зависит

от мотивации, внутренней собранности, волевой настроенности работника. Н. В. Кузьмина, анализируя продуктивность деятельности мастера производственного обучения, придерживается того же мнения: «уровень продуктивности зависит от мотивов выбора педагогической профессии и меры сформированности педагогической направленности» [156, с. 15].

Мотивационно-ориентационный компонент готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности, как мы уже отмечали ранее, включает в себя положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие, достаточно устойчивые профессиональные мотивы.

Методологической основой мотивации и ее формирования может служить положение о том, что в ходе «присвоения человеческой действительности» осуществляется процесс развития всей совокупности человеческих потребностей, формирующихся в деятельности [185]. Таким образом, становление и развитие мотивации будущего мастера предстает как присвоение и воспроизведение общественных потребностей и интересов в ходе общения с другими людьми в процессе обучения.

*Мотив* – это субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения и действий человека; психологическое явление, непосредственно побуждающее его к выбору какого-либо способа действия и его осуществления.

Соответственно мотив присущ личности, а мотивировкой является совокупность мотивов и побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведение. Мотивация же объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

*Мотивация* – это относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов [313]. Также она определяется как совокупность факторов, влияющих на поведение, как показатель отношения, существующего между действием и причинами [74].

Различают факторы внутренние и внешние, продиктованные социальной средой. Поэтому, рассматривая мотивы и мотивацию поведения личности, можно говорить о влиянии не только субъективных причин, но и внешнего (в том числе специально организованного) воздействия, которое в итоге и будет формировать направленность личности. Мотивация как бы выступает связующим (согласующим) звеном между потребностями личности и направленностью ее действий.

Существуют различные точки зрения на сущность мотивации, включая те, в которых она рассматривается как единое целое, как устойчивая мотивационная сфера, характеризующая личность. В других случаях мотивация трактуется как свойство, компонент, качество личности и предусматривает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т. д.

Таким образом, основными составляющими мотивации являются потребности человека, мотивы, цели, интересы, идеалы и другие побуждения.

Помимо мотивов личность характеризуется целевыми установками. Они связаны с механизмом доминанты, описанным А. А. Ухтомским. Доминанта имеет важное значение для целенаправленной деятельности, а ее механизм заключается в том, что определенное созвездие нервных клеток становится господствующим очагом [303].

Понятие цели есть опережение реальных событий действительности. Каждая цель реализуется в действии, во время которого происходит постоянное сравнение результатов этого действия, совершенного с определенными намерениями. Осознавая цель, человек осознает образ желаемого будущего, а поэтому стремится к ее достижению и подчиняет ей свои действия.

Другие побуждения мотивации (влечения, интересы, идеалы и т. п.) мы отнесем к личностной направленности, учитывая ее структуру [223].

Определив состав основных компонентов мотивации, уточним, что же она такое. В. И. Ковалев под мотивацией понимает совокупность поведения и деятельности [131]. С. Л. Рубинштейн отмечает,

что «потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны или моменты... мотивации деятельности» [253, с. 532]. Таким образом, мотивация включает в себя мотивы и потребности, которые, в свою очередь, связаны с целями деятельности, т. е. определяющим моментом в мотивации являются цели и соответствующие им мотивы.

Умение ставить цели в деятельности и в жизни, стремление к их достижению (целеустремленность) считается существенной характеристикой не только воли, но и мотивации. Этой точки зрения придерживаются Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн и другие исследователи, которые включают в понятие мотивации совокупность осознанных побуждений, где системообразующими компонентами выступают потребности, мотивы и цели, связанные, в свою очередь, с ценностными ориентациями, идеалами, чувствами, эмоциями.

Основываясь на данных рассуждениях, определим **мотивацию как свойство личности, характеризующее систему ее потребностей, целей и мотивов, детерминирующих деятельность и поведение человека.**

Мотивация студентов, будущих мастеров производственного обучения, представляет собой сложную систему, включающую мотивы в потребности к профессионально-педагогической деятельности. Как показывает эмпирическое изучение мотивации к профессионально-педагогической деятельности, большинство учащихся в основном имеют мотивы к педагогической деятельности, нежели к технической (профессиональной). Материальные мотивы уступают моральным мотивам, а преимущество имеют общественные мотивы и мотивы достижения.

*Мотивация к учебной деятельности* в профессионально-педагогической образовательной организации – это система потребностей, целей и мотивов, которые побуждают студентов овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учебе, быть активными в учебном процессе.

*Мотивация к профессионально-педагогической деятельности* также представляет собой систему потребностей, целей и мотивов, но уже

побуждающих человека совершенствовать свои знания и мастерство, сознательно относиться к профессии, труду и его результатам, быть активным в трудовой, профессиональной сфере.

Профессиональная мотивация зависит от того, насколько тесно личность связывает свои интересы с общественными, в какой мере требования общественного развития становятся ее собственными потребностями. Она отражает то, что связывает человека с его работой, профессией. Что же представляет собой мотивация будущего мастера производственного обучения?

Для студента ведущими видами деятельности являются учебная и профессионально-педагогическая (в ходе практики). Они объективно взаимосвязаны и находятся в единстве друг с другом. Учебная деятельность призвана обеспечить эффективную трудовую подготовку и общее развитие личности. Главное назначение практической деятельности в учебном процессе не в том, чтобы получить материальный продукт, а чтобы во время этой деятельности студент формировал новые и развивал имеющиеся профессиональные способности, качества личности и компетенции, присущие мастеру производственного обучения. Причем профессиональная деятельность состоит из двух составляющих: педагогической и профессиональной (отраслевой). Как видим, оба вида деятельности объективно слиты в едином учебно-производственном процессе образовательной организации. Субъективно в сознании студента отношение к этой деятельности отражается в мотивации к учебной, педагогической и профессиональной (отраслевой) деятельности.

Таким образом, мотивация студента профессионально-педагогической образовательной организации – это не сумма нескольких мотиваций. Это качественно новый, интегрированный тип мотивации – мотивация учебно-профессионально-педагогической деятельности, общая для учения и профессионально-педагогической работы в силу их неразрывной связи в условиях обучения. Под названной мотивацией мы понимаем систему потребностей, целей и мотивов, которая отражает единство побуждений студента к учению и профессионально-пе-

дагогической деятельности и позволяет ему активно стремиться к пополнению общих и профессионально-педагогических знаний, к овладению учебно-познавательными и профессионально-педагогическими умениями. Студенты с высокоразвитой мотивацией к учебно-профессионально-педагогической деятельности проявляют как познавательные отношения, так и отношение к профессии мастера производственного обучения, творчески проявляют себя в общественной, учебной и профессионально-педагогической работе в период практики.

Эмпирическое изучение осознания учащимися значимости своего пребывания в образовательной организации можно разделить на пять групп.

*Первую группу* составляют студенты, ориентированные на получение профессионально-педагогического образования независимо от профиля (отрасли). По их мнению, в колледже или вузе им дадут образование, которое пригодится в «далеком» будущем. *Вторая группа* – студенты, желающие скорее добиться в жизни самостоятельности, быстрее получить диплом и стать специалистами с высшим или средним профессиональным образованием. В *третью группу* входят студенты, которых интересует исключительно педагогическая работа, связанная с воспитанием и обучением других людей. К *четвертой группе* можно отнести студентов, которых больше всего привлекает профессиональная (отраслевая) деятельность на производстве. К *пятой группе* отнесем студентов с высокоразвитой мотивацией. Как показала опытно-экспериментальная работа, наиболее «выживаемыми» являются третья и пятая группы.

Сочетание потребностей студентов также различно. Одни убеждены, что без профессионального образования трудно стать хорошим специалистом. Другие учатся, понимая необходимость, нужность, полезность получаемых знаний для своего общего развития, и видят в этом общественный смысл, общественный долг, общественное признание. У третьих потребности связаны с самоутверждением себя в профессиональной деятельности. Четвертые, имея отрицательный учеб-

ный опыт, надеются на новые условия и готовы именно к освоению профессиональных знаний и умений.

Мотивация студента отражает его отношение к теоретическому обучению, к производственному обучению, к профессиональной подготовке, к педагогической подготовке, к получаемой специальности, к профессионально-педагогической деятельности, к практическому овладению профессией.

Качественное отличие мотиваций студента проявляется в своеобразии основных интегративных свойств идейно-нравственной направленности, предметной направленности и динамических свойствах (В. С. Ильин, Ю. В. Шаров, О. С. Гребенюк и др.). Такой взгляд на мотивацию прослеживается как в педагогических, так и в психологических, социологических, философских исследованиях (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). В теории мотивации соотношение содержательной (идейно-нравственной и предметной направленности) и динамически энергетической сторон имеет различные подходы. Для зарубежных психологов (З. Фрейд, К. Левин, Г. Мерфи, Д. Гилфорд и др.) характерно одностороннее понимание мотивации как чисто энергетического источника активности, не включающего в себя содержательную сторону, конкретные механизмы «распределения» энергии человека. Отечественные же ученые исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации.

Рассмотрим основные свойства мотивации и особенности их появления у студентов, полагая, что подразумевается высокоразвитая мотивация.

**Идейно-нравственная направленность** мотивации указывает, во имя каких идеологических, идейно-политических, нравственных и правовых идей и норм, общественных интересов и взглядов студент проявляет активность в учебной и профессионально-педагогической деятельности. Данный признак характеризуется составом целей, потребностей и мотивов, их иерархий, обобщенностью и осознанностью.

Особенность данной мотивации студента заключается в том, что в ее состав входят цели, связанные с приобретаемой профессией мастера производственного обучения и потребностью в профессиональ-

но-педагогической деятельности, мотивы этой деятельности. Доминирующим элементом могут быть побуждения, вызванные конкретной профессионально-педагогической деятельностью.

Обобщенность мотивации – свойство личности распространять свои действия не только на изучение отдельного предмета, выполнение понравившихся операций, но и на учение в целом как его составную часть. При этом студент имеет правильное представление о социальных функциях, компетенциях профессии мастера производственного обучения и их роли в формировании личности.

**Предметная направленность** (избирательность) отражает то, что привлекает студента в учебной и профессионально-педагогической деятельности: содержание учебного материала, способы действий, виды и формы работы, виды деятельности. Как показывает практика, предметная направленность может быть нацелена на знания (общеобразовательные, социально-экономические, общетехнические, специальные, теоретические, прикладные, технические, педагогические); на виды и формы работы (простые – с применением только физических усилий, сложные – требующие интеллектуальных физических затрат, индивидуальные, коллективные) и т. д.

В развитой мотивации предметная направленность характеризуется ориентацией на содержание обучения, труда; на обобщенные способы и приемы учения и труда; на познавательную и профессиональную деятельность; на общение и на оценку самого себя. *Направленность на содержание обучения* включает стремление к глубокому усвоению всей учебной информации, т. е. содержания обучения, желание видеть сущность явлений через призму усваиваемых идей и давать этим явлениям самостоятельную оценку. *Направленность на содержание труда* отличается ориентацией на труд не только как на необходимость для существования человека, но и как на способ совершенствования личностных качеств. *Направленность на способы и приемы учения и труда* свидетельствует о стремлении к глубокому усвоению всей системы учебных методов и опыта профессиональной деятельности, необходимых для закрепления приобретаемых знаний и умений.



Предметная избирательность указывает также на то, что привлекает студента, к чему он стремится в учебной и профессионально-педагогической деятельности. Она отражает характер его отношения к людям, обществу, самому себе.

В профессионально-педагогическом учебном заведении мотивация может быть намного богаче и гармоничнее за счет взаимодействия трех видов деятельности: учебной, профессиональной (отраслевой), педагогической.

Рассматривая направленность (избирательность) мотивации, будем считать ее первичной, учитывая, что ориентировочный компонент готовности в дальнейшем сможет ее «усиливать» через такие составляющие, как интерес, склонность, идеал и т. д. Для профессионально-педагогического образовательного заведения направленность мотивации в основном характеризуется тем, что именно привлекает студентов в учебной и профессионально-педагогической деятельности: содержание учебного материала как в общеобразовательных и общетехнических дисциплинах, так и в специальных технических и предметах психолого-педагогического цикла; виды деятельности – учебная, профессиональная (отраслевая), профессионально-педагогическая, самостоятельная, поисковая и другая работа; виды и формы работы – в учебно-производственных мастерских, на уроках теоретического обучения, интеллектуальные, индивидуальные, коллективные и другие занятия; способы действия.

Динамические свойства мотивации характеризуются интенсивностью, устойчивостью и действенностью побуждений. Ряд исследователей считают этот признак интегративным, отражающим способ существования, функционирования мотивации. А на наш взгляд, характеристики динамических свойств вполне могут выступать и как самостоятельные свойства мотивации.

**Интенсивность** – это степень преодоления личностью трудностей в учебной и профессионально-педагогической деятельности, способность сохранять увлеченность делом на самом высоком уровне. Интенсивность выражается в сильной или слабой возбудимости мо-

тивов, в степени преодоления затруднений в учебной и профессионально-педагогической деятельности, в приложении волевых усилий.

**Устойчивость** – степень желания учиться и трудиться, показатель убежденности в необходимости образования и получения профессии мастера профессионального обучения, признак готовности реализовать свои идейные позиции в поступках. Это свойство характеризует способность личности длительно сохранять правильные мотивационные состояния.

**Действенность** – умение актуализировать необходимый в данной ситуации мотив, принимать нужные для дела решения.

Как показывает практика, когда идейно-нравственная и предметная направленность мотивации слабо осознаваемы студентами, тогда и устойчивость, и действенность сформированы недостаточно, что особенно часто касается практического обучения. Таким образом, высокий уровень сформированности мотивации достигается только в случае, если развиты все ее основные свойства.

Основное направление совершенствования педагогического процесса заключается в постановке перед студентами профессионально и жизненно важных задач, создании проблемных учебных и воспитательных ситуаций, организации ответственных видов деятельности. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, именно то, что наиболее значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности, определяет подлинный стержень личности [252].

В качестве мотивационных ориентиров могут выступать как внешние мотивы (например, мотив достижения, мотив материального вознаграждения), так и внутренние (например, ориентация на процесс и результат своей деятельности).

К внешним мотивам относятся престижность будущей работы в профессиональном учебном заведении; адекватность оплаты труда, соотношенная с мотивами личностного и профессионального роста; самоактуализация.

Внутренняя мотивация, как показывают наблюдения, характерна лишь для «сильных» учащихся: они стремятся освоить профессию

на высшем уровне, ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений, т. е. хотят стать высококвалифицированными работниками.

Что касается «слабых» учащихся, то их мотивы преимущественно внешние, ситуационные: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии, не отстать от сокурсников. Можно сказать, что в отличие от них «сильные» учащиеся характеризуются таким личностным качеством, как самомотивация.

В реальной педагогической действительности, основным содержанием которой является взаимодействие мастера производственного обучения и студентов, способна проявиться ориентация, известная как доминирование, или мотив власти [191]. Признаки или эффекты потребности доминировать проявляются через следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- воздействовать на поведение других людей и направлять их посредством совета, обольщения, убеждения или приказа;
- побуждать окружающих поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

В педагогической деятельности среди разновидностей мотива власти информационная власть имеет особое значение. Информационная власть педагога проявляется в том, что он владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в новом свете. Как подчеркивает Н. А. Аминов, в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти должен быть всегда ориентирован на благо других (помощь через знания) [4]. Однако есть и другая позиция в отношении доминирующего мотива. Так, П. И. Пидкасистый считает, что доминирующим мотивом педагогической деятельности является забота о счастье ребенка, входящего в этот противоречивый мир, горячее желание содействовать счастливому проживанию детства и гуманистическое отношение к человеку [217].

На наш взгляд, доминирующий мотив профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения заклю-

чается в его заботе о профессиональном развитии и становлении студента как будущего рабочего, о формировании личности учащегося как будущего гражданина общества. Этот мотив в наибольшей степени соответствует целям системы профессионального образования, придавая глубокий смысл формированию личности, способной строить жизнь, достойную человека. Мотивация такого характера помогает мастеру преодолевать всевозможные препятствия профессионального и социального плана, связанные с изменением социальной обстановки, ухудшением материального и морального положения преподавателя, педагогическими неудачами и др.

Формирование профессионально-педагогической мотивации должно осуществляться с помощью методов педагогического воздействия на сознание будущего мастера производственного обучения на всех этапах его подготовки.

*Под мотивационной готовностью мастера производственного обучения мы будем понимать свойство личности, включающее цели, потребности и мотивы, которые обеспечивают формирование положительного отношения студента к профессионально-педагогической деятельности.*

Среди личных качеств, характеризующих мотивационную готовность, можно выделить самомотивацию, целеустремленность, оптимизм.

Процесс формирования профессиональной готовности студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности однозначно связан с **формированием профессионально-педагогической направленности** (ориентационный компонент) личности студента, т. е. его психологической готовностью заниматься избранной деятельностью.

В исследованиях, посвященных профессиональной направленности личности (В. В. Кревневич, А. И. Голубев, Н. В. Кузьмина, М. А. Добрынин, Н. К. Елаев, Т. С. Деркач, Г. А. Тамилова, А. П. Черных, А. П. Сейтешев, В. А. Слостенин, Т. А. Воробьева, В. Н. Голубева, М. Я. Виленский и др.), рассматриваются ее виды, типы, развитие,

содержание, структура, уровни и условия формирования. Большинство исследователей в структуру профессиональной направленности личности включают интерес и склонности к профессии.

Поскольку человек – существо биосоциальное, то наряду с психическими процессами, имеющими биологическую природу (ощущение, восприятие, мышление и др.), ему свойственна направленность, которая как и способности личности, формируется в результате объективных и специально организованных воздействий социальной среды.

По мнению К. К. Платонова, направленность личности является ее высшим структурным элементом, поэтому для педагогического работника – мастера профессионального обучения – важное значение имеет не только сущность личности, но и структура педагогической направленности [223].

Профессиональная направленность личности в основном рассматривается как устойчивый интерес и положительное эмоциональное отношение к профессии педагога, как склонности и желание заниматься ею. Н. В. Кузьмина отмечает, что это и есть истинная педагогическая направленность на учебно-воспитательную работу, обуславливающая интерес к самим учащимся, воспитанию у них лучших качеств [153].

В эту сложную психолого-педагогическую структуру В. А. Слостенин включает и определенные личностные качества: интерес и любовь к ученикам, увлеченность педагогической работой, зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержка, профессиональная работоспособность [270].

К. К. Платонов определяет направленность человека формулой «к чему он стремится и во имя чего». Важно понять, чего человек еще не успел добиться и каким образом намерен достичь поставленной перед собой жизненной цели, т. е. в основе направленности лежат конкретные потребности. Автор предлагает структуру направленно-

сти, которая в русле нашего исследования может быть трансформирована следующим образом (рис. 3).

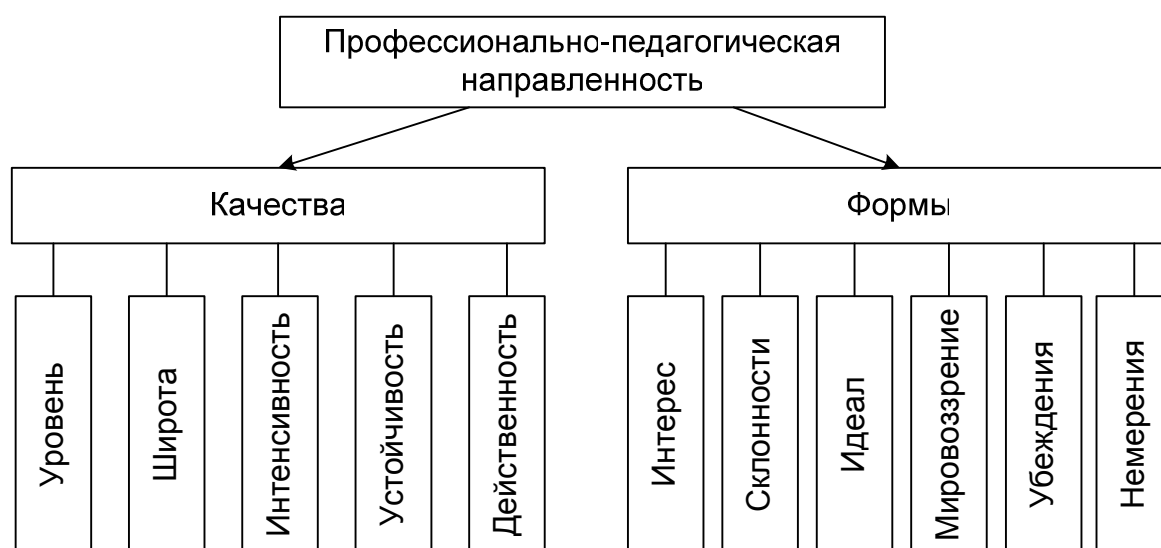


Рис. 3. Структура профессионально-педагогической направленности мастера профессионального обучения

Иерархию форм направленности К. К. Платонов предваряет влечением и желанием, но наиболее высокой и осознаваемой формой направленности на предмет считает интерес, являющийся однако только стремлением к его познанию.

*Интерес* содержит в своей основе потребности. Человек интересуется теми предметами и явлениями, которые способны удовлетворить ту или иную потребность. Интересы выражают потребность в определенных знаниях.

Знания о профессионально-педагогической деятельности студент получает заранее в некотором объеме, наблюдая за работой мастера производственного обучения при получении первичной профессии. Имеющаяся информация как раз и может лечь в основу его интереса к профессионально-педагогической деятельности. Так, интерес заставляет человека действовать в определенном направлении, выступая в качестве мотива деятельности [137].

*Склонность* – это стремление к определенной деятельности, желание заниматься этой деятельностью. И если интерес порождает «жажду знаний», то склонности – «жажду деятельности». Интерес к опреде-

ленной деятельности, если его специально не развивать, может и не перерасти в склонности: есть интерес, но нет склонности. Это говорит о том, что склонность как форму направленности необходимо целенаправленно возвращать в процессе обучения и воспитания.

Определенным критерием склонности можно считать стремление студента, возникшее в результате устойчивого интереса к профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения, самому включиться в данную деятельность. Это может быть отслежено в процессе учебных и внеучебных форм педагогического процесса.

М. Я. Виленский определяет склонность как наиболее существенную форму профессионально-педагогической направленности, хотя она и не содержит в себе самого действия, а всего лишь определяет психологическую готовность. Если склонность закрепляется и получает силу всепоглощающего мотива деятельности, она трансформируется в потребность в педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность, которая отвечает требованиям общества, потребностям и возможностям личности, становится действенным средством самосовершенствования этой личности, утверждения ее социальной сущности [60].

*Идеал* – это форма направленности, воплощенная в определенном конкретном образе, на который человек, имеющий данный идеал, хочет походить. Как показывают эмпирические исследования, проведенные со студентами и действующими мастерами производственного обучения, идеалом для многих выступают конкретные личности – педагогические работники, у которых те обучались. В результате их влияния сформировался и развился интерес к профессионально-педагогической деятельности. В качестве идеала часть респондентов называют героев литературных произведений и кинофильмов, где в эмоциональной форме, возможно, романтизированной, представлены педагогические работники, порой даже совсем неизвестные. Еще одна группа студентов определяет в качестве идеала родителей и иных родственников, занимающихся педагогической деятельностью, причем необязательно это учителя или мастера производственного обучения.

*Мировоззрение* – это, как известно, система взглядов и представлений о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе и обществе. Относительно профессиональной деятельности существует отдельное профессиональное мировоззрение [187, 249]. В отличие от интереса, склонности и идеала, оно дает полное интегрированное представление об определенной профессиональной деятельности. Такое мировоззрение формируется и развивается постепенно. Начинаясь с влечения, интереса, идеала и склонностей, мировоззрение в сочетании с мышлением и волей приводит к переходу к убеждению как высшей форме направленности.

*Убеждения* и их формирование в профессиональной деятельности – главная задача учебно-воспитательного процесса профессионально-педагогического техникума, вуза. Конечно, за ограниченное время учебы не всегда представляется возможным сформировать убеждения на соответствующем уровне, но профессионально-педагогическое мировоззрение должно быть вполне определенным.

*Намерение* – это свойство личности, которое в условиях непрерывного многоступенчатого образования представляет особую ценность. В психологическом словаре «намерение» определяется как сознательное решение, выполняющее функцию побуждения и планирования поведения и деятельности человека [240].

Намерение формируется в двух случаях. Во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, что как раз имеет место в системе непрерывного образования («техникум – вуз»). Во-вторых, когда удовлетворение потребности (мотив) не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение выступает в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. Неслучайно Н. Н. Дьяченко выделяет профессиональные намерения наряду с отношением учащихся к профессии [95].

Говоря о подготовке будущих мастеров производственного обучения в условиях непрерывного образования, необходимо отметить, что профессионально-педагогическое намерение играет большую роль, так



как формирование профессионально-педагогической направленности должно осуществляться постоянно. Намеренность же будет выполнять «сквозную» функцию на каждой ступени, подчеркивая действенность профессионально-педагогической направленности. Н. М. Дьяченко и Л. А. Кандыбович также отмечают, что именно профессиональная направленность выражается в профессиональных намерениях учащихся к предстоящей деятельности [93].

Качества направленности личности являются важными показателями ее формирования и помогают дать ей оценку на отдельных этапах. К. К. Платонов выделяет такие качества направленности, как уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность [222].

*Уровень* – это общественная значимость направленности человека. Только общественно значимые цели, побуждающие к деятельности, могут обеспечивать высокий уровень направленности и тем самым положительно влиять на другие ее качества. В общественной направленности человека проявляется его моральный облик.

*Широта* характеризует разброс интересов личности, среди которых должен быть выделен главный интерес.

*Интенсивность* направленности связана с ее эмоциональной окраской. Интенсивность проявляется в активности педагога при выполнении им своих профессиональных и общественных обязанностей, отмечает М. Я. Виленский [60].

*Устойчивость* характеризуется протяженностью направленности во времени. Это качество направленности личности, в первую очередь, связано с настойчивостью как проявлением воли и определяется постоянством профессиональных интересов и потребностей личности.

*Действенность* направленности личности можно оценивать по практическим делам и результатам работы.

Соответственно качества профессионально-педагогической направленности мастера профессионального обучения могут быть определены следующим образом:

- *уровень* характеризуется в профессионально-педагогической деятельности принятием целей, отражающих интересы и потребности

личности, и чем выше общественная значимость принятых целей, тем выше уровень сформированности профессионально-педагогической направленности;

- широта отражается кругом интересов к профессионально-педагогической деятельности и объемом знаний о ней;
- интенсивность определяется активностью личности в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности;
- устойчивость соответствует постоянству профессионально-педагогических интересов и потребностям личности;
- действенность равнозначна практическим делам и результатам работы мастера производственного обучения.

Таким образом, профессионально-педагогическую направленность будущего мастера производственного обучения можно определить как его интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности, ориентацию на определенный идеал и мировоззрение по отношению к выбранной профессии, которые в итоге реализуются в виде убеждений и намерений личности. Как видим, профессионально-педагогическая направленность выступает «системообразующим свойством личности, определяющим ее психологический склад», а, следовательно, и эффективность процесса подготовки в целом [88].

Отличительной особенностью подготовки будущего мастера производственного обучения является то, что все предметы общепрофессионального и профессионального характера носят *педагогическую направленность*, т. е. содержат элементы методики и технологии их преподавания [236]. Во время подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения и в процессе самой деятельности развивается и формируется направленность личности, т. е. личная устремленность человека применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии.

Впрочем, в профессионально-педагогической направленности мастера выражается не только его положительное отношение к профессии, но и склонность, и интерес к ней, желание совершенствовать свою

подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь выбранным делом.

Как отмечает Г. И. Хозяинов, наибольшую социальную ценность имеет идейно выдержанная направленность, так как, будучи свойством личности, она влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом [314]. Положительные мотивы выбора профессии и мотивы совершенствования профессиональной деятельности являются важными предпосылками и органично связаны в общей структуре личности. Отмечая особую роль положительных мотивов избрания профессии, К. Маркс писал: «...высокое мнение об идеях, из которых основана наша профессия в обществе, повышает наше собственное достоинство, делает наши действия непоколебимыми» [183].

Выделяются следующие стадии развития профессионально-педагогической направленности личности:

- выявление интереса к профессии мастера профессионального обучения как отражение желания ее приобретения;
- зарождение устойчивого интереса к профессионально-педагогической деятельности и ее объекту;
- развитие целеустремленности в овладении основами педагогического и профессионального мастерства как условия готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности;
- становление комплекса профессионально значимых свойств личности, объединенных профессионально-педагогической направленностью;
- формирование потребности в профессионально-педагогической деятельности и ответственности за ее результат.

Профессионально-педагогическая направленность личности формируется в основном в процессе теоретической подготовки студентов и осуществления ими функций мастера производственного обучения в период практических занятий (всех видов практик, стажировок, курсового и дипломного проектирования).

Повышение требований к личности мастера производственного обучения в современных условиях вызывает необходимость систем-

ного подхода к ее формированию – с учетом всех видов профессионально-педагогической деятельности и всех отношений, в которые ему приходится включаться, используя при этом мотивацию и направленность.

Методика формирования профессионально-педагогической направленности, исходя из приведенного анализа, должна строиться на основе педагогических методов, влияющих на поведение будущего мастера. Это могут быть как традиционные технологии практического обучения, так и проблемные, частично-поисковые, а также методы, основанные на диалоговых сочетаниях. Далее данные вопросы будут рассмотрены в рамках технологии формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в целом.

*А сейчас остановимся на ее составляющей – мотивационно-ориентационной готовности мастера производственного обучения, которую будем понимать как свойство (состояние) личности, включающее мотивы и направленность, обеспечивающее переход от положительного отношения к профессии непосредственно к самой профессионально-педагогической деятельности.*

Среди личностных качеств, которые формируются в ходе отношений, имеющих место в процессе профессионально-педагогической направленности, могут быть выделены увлеченность профессией, убежденность в ее правильном выборе, инициативность, активность.

На основе модели личности педагогического работника, данной В. П. Беспалько [47], выделим для личностно-социального компонента готовности те качества, которые определяют успешность взаимосвязи между реальностью и субъективным миром специалиста в процессе деятельности. Для этого представим совокупность личностных качеств в виде следующих составляющих: интеллектуальные качества (сенсорно-перцептивные характеристики, мышление и память); темперамент; качества, определяющие физиологические резервы организма; эмоционально-волевые качества.

Существуют различные подходы к определению личностных и профессионально значимых качеств педагогических работников. Но чаще всего исследователи, считая их в совокупности профессиональ-

но важными, называют оптимизм, социальную ответственность, организованность, самостоятельность, коммуникативность, эмоциональную устойчивость, требовательность, способность к инновациям, креативность, внешнюю привлекательность [239]. Экспертами разработана методика их групповой оценки.

В то же время принято разделять профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства личности [242]. Так, В. С. Безрукова считает, что педагогический работник не может быть авторитарным, конфликтным, ригидным, т. е. неспособным в нужный момент изменить свое решение, программу действий и поведение [35]. Педагогом легче стать тому, чьи психофизиологические характеристики, в частности свойства темперамента, изначально включают активность, энергичность, уравновешенность, пластичность, работоспособность, экстравертность, эмоциональную устойчивость, быстрый темп реакций, хорошую скорость выработки условных рефлексов.

Нами был проведен опрос более 500 респондентов (администраторов, методистов, мастеров профессионального обучения, учащихся), на основе которого составлена достаточно репрезентативная шкала основных профессионально значимых качеств личности мастера профессионального обучения. Наиболее важными личностными характеристиками стали следующие: оптимизм, аккуратность, здоровье, энергичность, скромность, простота, деловитость и др. Придерживаясь определенной ранее структуры профессиональной готовности мастера производственного обучения, мы отнесем их к личностно-социальному компоненту.

Под интеллектуальными качествами будем понимать те, которые связаны с формированием таких психологических процессов, как восприятие, память, внимание, мышление, воображение.

Выделим сенсорно-перцептивные характеристики – это способность удерживать внимание на многих объектах, способность сохранять внимание к работе в течение установленного времени, способность противостоять влиянию внешних факторов на качество выполняемых

функций, способность к быстрой смене напряжения внимания, способность к одновременному наблюдению различными органами чувств (глаз и ухо), способность к большим психологическим напряжениям в определенные моменты деятельности, способность переносить длительные психологические напряжения без заметного снижения качества результатов труда (психологическая выносливость).

*К профессионально важным качествам мышления и памяти* отнесем развитие памяти кратковременной, оперативной и долговременной; развитие мышления наглядно-действенного, наглядно-образного и логического; способность к конкретному мышлению; умение принимать решения при недостатке необходимых данных и дефиците времени; умение выделять главное при избытии информации; склонность к усовершенствованию приемов работы; способность переключаться при изменении характера и условий работы; умение образно, доходчиво, кратко и аргументировано формулировать мысли.

Для педагогической работы, как правило, желательным является наличие сильного, уравновешенного и быстрого сангвника, также предпочтительны экстравертность и склонность к быстрому темпу жизни [48].

*Физиологические качества* определяют уровень физического развития, состояние здоровья, работоспособность и выносливость, обеспечивающие успешное выполнение трудовых функций мастера производственного обучения.

*Эмоционально-волевые качества* связаны с формированием эмоций, чувств и воли, которые непосредственно проявляются при взаимодействии мастера с другими людьми. К таким качествам могут быть отнесены эмоциональная устойчивость, способность подчинить своей воле других и т. п.

Рассмотренные нами обобщенные психофизиологические особенности личности считаются индивидуально-личностными качествами мастера производственного обучения и могут проявляться:

- как уверенность в своих силах;
- исполнительность;

- ответственность;
- чувство долга;
- настойчивость;
- четкость;
- целеустремленность;
- требовательность к себе;
- добросовестность;
- оптимизм;
- самостоятельность;
- организованность;
- креативность;
- экстравертность;
- активность;
- как энергичность.

Данный перечень подтвержден экспертами, в роли которых выступали работники СПО, специалисты департамента профессионального образования, учащиеся.

Особое значение для личности педагогического работника имеют свойства, характеризующие «отношение к себе» и лежащие в основе взаимоотношений с другими людьми, позволяющие адекватно оценивать собственную деятельность. К их числу относятся: самооценка, самокритичность, самоуважение, самоконтроль, самореализация и др.

*Недопустимыми качествами* для мастера производственного обучения являются:

- высокая возбудимость;
- повышенный уровень тревожности;
- большая самоуверенность;
- авторитарность;
- конфликтность;
- ригидность;
- агрессивность;
- враждебность;

- безразличие;
- невнимательность;
- подозрительность;
- недоверчивость;
- бестактность;
- чрезмерная критичность;
- завистливость;
- стремление к соперничеству.

*Таким образом, под личностной готовностью мастера профессионального обучения будем понимать определенный набор индивидуально-личностных качеств и свойств, необходимых для достижения целей профессионально-педагогической деятельности.*

**Социальный аспект готовности** отвечает за адекватную деятельность мастера производственного обучения в социуме посредством общения и взаимодействия. При этом особое значение имеют такие качества личности, которые обеспечивают необходимый уровень общения и взаимодействия мастера с учащимися, с коллегами. В личностных качествах данного профиля отражаются социально-нравственное отношение к профессионально-педагогической деятельности, педагогическая этика и педагогический такт, культура общения и взаимодействия.

*Социально-психологические характеристики* мастера производственного обучения – это качества личности, определяющие поведение человека в его конкретном социальном окружении. В подавляющей степени они обеспечивают восприятие личности другими людьми и восприятие личностью других людей. К социально-психологическим качествам относятся те, которыми личность непосредственно «соприкасается» с себе подобными индивидами и сообществами индивидов, вызывая их ответные реакции. Таким образом, только своими социальными качествами личность выходит на межличностные контакты.

В структуру социально-психологических качеств могут быть включены качества, определяющие общение (коммуникативные, ин-



тегративные, перцептивные), а также нравственные, эстетические, профессиональные качества. Это, безусловно, только вершина большого количества социальных характеристик, имеющих первостепенное значение в деятельности мастера профессионального обучения.

Качества, *определяющие характер общения* мастера профессионального обучения, связаны с осуществлением общения как обмена информацией (коммуникативные качества); общения как взаимодействия (интерактивные качества); общения как восприятия другими людьми (перцептивные качества).

*Нравственные качества* представляют собой совокупность качеств, связанных с выполнением установленных норм и правил поведения в обществе. В основе нравственности как основополагающие понятия лежат категории добра и зла.

*Эстетические качества* связаны с восприятием красоты окружающего мира, т. е. с категориями прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного и т. д.

*Профессиональные качества* формируются в результате профессиональных отношений и включают в себя положительное отношение к труду и к профессии, трудолюбие и добросовестность в труде, профессиональную нравственность (как отношение к профессии) и трудовую активность.

Наши исследования показывают, что большое значение в работе педагога имеет сформированность таких характерных для межличностного взаимодействия качеств, как уважение, доброжелательность, доверие, демократизм.

Рассмотренные нами обобщенные социально-психологические качества личности проявляются индивидуально как социально-личностные, сформированные в процессе общения, а также нравственных, эстетических, трудовых и профессиональных отношений. К характерным чертам мастера профессионального обучения относят: целеустремленность, доброжелательность, уравновешенность, стремление к сотрудничеству, открытость в общении, тактичность, доверчивость, интерес к другому человеку, коммуникативность, коллективист-

ские качества, эмпатию (способность к сопереживанию), общительность, сочувствие людям, гуманизм, активную жизненную позицию, толерантность (терпимость к чужим мнениям), адаптивность, рефлексивность (способность осознавать свои поступки), понимание прекрасного в окружающей действительности, бережное отношение к культурным ценностям, следование общепринятым культурным нормам, демократизм, требовательность к другим, ответственность перед другими, сдержанность.

Социально-личностными качествами мы считаем и такие социально значимые качества, которые определяются одновременно и социумом, и условиями профессиональной среды, и особенностями рынка труда. Многие исследователи относят к их числу предприимчивость, профессиональную мобильность, социальную мобильность, индивидуальность, профессионализм, профессиональную самостоятельность, организаторские способности, управленческие способности, способность к инновациям и др. Качества личности, определяемые условиями среды (рынка), представлены следующим образом: предприимчивость, профессиональная мобильность, социальная мобильность, профессиональная самостоятельность, организаторские способности, управленческие качества, педагогические качества, способность к инновациям. Именно эти качества обеспечивают конкурентоспособность будущего специалиста.

*Под личностно-социальной готовностью мастера производственного обучения будем понимать комплекс индивидуально-личностных и социально-личностных качеств, обеспечивающих определенное состояние и достижение целей профессионально-педагогической деятельности.*

**Когнитивный компонент готовности к ППД мастера производственного обучения** предлагаем рассматривать в аспектах общеинтеллектуальных способностей и знаний психолого-педагогической и профильной (отраслевой) подготовки. С точки зрения психологии, когнитивные способности реализуются в таких функциях, как восприятие, представление, внимание, память, мышление и др. Данная составля-

ющая готовности является вариативной и определяется содержанием профессии. *Под когнитивной готовностью (когнитивный компонент) студента к ППД будем понимать комплекс способностей и обширный набор знаний, необходимых для будущей деятельности по профессии.*

**Операциональный компонент** готовности (операциональная готовность) выражается во владении мастером производственного обучения способами и приемами профессионально-педагогической деятельности, а также в синтезе знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения.

Профессиональный стандарт четко задает трудовые функции мастера производственного обучения:

- организация учебно-производственной деятельности обучающихся;
- педагогический контроль и оценка освоения квалификации рабочего (служащего) в процессе учебно-производственной деятельности обучающихся;
- разработка программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса.

На основе трудовых функций и трудовых действий в ФГОС СППО разработаны основные виды деятельности и компетенции мастера производственного обучения:

- организация учебно-производственного процесса;
- педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;
- методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического сопровождения группы обучающихся профессиям рабочих, должностям служащих;
- участие в организации производственной деятельности;
- выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих.

В ФГОС ВПО виды профессиональной деятельности интегрированы для будущего педагога профессионального обучения, в том

числе и мастера производственного обучения. Это учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая работа и обучение по рабочей профессии.

Конкретно виды профессиональной деятельности мастера производственного обучения задаются профессиональным стандартом педагога как трудовые функции и трудовые действия. Вне зависимости от уровня полученного ППО мастер в своей работе:

- обеспечивает приобретение рабочих профессий учащимися профессиональных образовательных учреждений;
- организует и проводит производственное обучение, основанное на сочетании практических занятий с производственным трудом при использовании передовых технологий, внедрении автоматизированных средств обучения;
- ведет учебно-воспитательную работу, профессионально ориентирует молодежь, воспитывает и развивает профессионально важные и значимые качества личности современного рабочего;
- осуществляет организационно-методическую деятельность в учебном заведении, создавая частные методики производственного обучения и разрабатывая учебно-методическую документацию;
- постоянно совершенствует формы и методы производственного обучения;
- принимает участие в оснащении и развитии учебно-материальной базы, подготавливает оборудование и соответствующее оснащение к учебным занятиям.

Указанные трудовые функции и действия профессионально-педагогической деятельности затрагивают основной круг задач мастера производственного обучения. Но, как показывают результаты исследования деятельности практических работников, в основном приходится осуществлять воспитание и производственное обучение в конкретной, отдельно взятой учебной группе. Поэтому целесообразно в интересах данного исследования решаемые задачи принять как базовые для мастера производственного обучения.

Рассматривая предметный аспект деятельности учебной группы, выделим следующие компоненты: мастер профессионального обучения (постоянный состав), учащиеся (переменный состав) и учебно-производственное оборудование мастерских.

Основными типами взаимодействия мастера профессионального обучения с другими компонентами данной системы являются:

- субъект-субъектные отношения с учащимися, имеющие организационно-управленческий, обучающий и воспитывающий характер;
- субъект-объектные отношения с учебно-производственным оборудованием, имеющим определенные технико-эксплуатационные характеристики.

Оценивая базовые виды деятельности мастера производственного обучения, подчеркнем их составляющие: умения и навыки, обеспечивающие данные виды деятельности.

Итак, в рамках основных видов деятельности нами были выделены функциональные задачи, к решению которых должен быть подготовлен будущий мастер, проходящий профессиональное обучение в профессионально-педагогическом колледже и вузе.

## **Выводы**

Развитие системы профессионального образования предъявляет новые требования к подготовке мастеров производственного обучения. Независимо от того, в средних или в высших профессионально-педагогических учебных заведениях осуществляется подготовка, у учащихся должны быть сформированы не только профессиональные знания и умения, но и мотивы, и направленность на профессию мастера производственного обучения, и значимые личностные и профессиональные качества. Возникающие в этой связи проблемы подготовки будущих мастеров отражаются на формировании их готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Анализ современного состояния формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производствен-

ного обучения в отечественной и зарубежной педагогике позволяет сделать следующие выводы.

1. Требования к повышению эффективности и качества подготовки кадров для экономики определяются необходимостью повышения качества подготовки мастеров производственного обучения – ключевых педагогических работников системы СПО, имеющих необходимый уровень готовности как интегративного и системообразующего показателя.

2. Профессионально-педагогическая деятельность мастера производственного обучения должна быть направлена на развитие личности учащихся как процесс и результат профессионального развития и саморазвития. Во время ППД формируются профессиональные знания, умения, навыки, компетенции соответственно квалификации учащихся путем организации условий для их приобретения и самосовершенствования. Формирование профессионально значимых свойств и качеств личности идет в процессе включения учащихся в социальные и духовные отношения в учебной и внеучебной деятельности путем создания и использования специальных условий воспитания и культуры, развития творческой активности личности и ее саморазвития в ходе профессионального становления.

В современных условиях от мастера производственного обучения в системе СПО требуется ряд дополнительных умений: организация и проведение демонстрационного экзамена по профессии; знание и применение элементов дуального обучения; участие в конкурсном движении WSL и подготовка к нему обучающихся. Как показывает практика данных конкурсов, студенты средних профессионально-педагогических организаций имеют более высокое качество подготовки по сравнению со студентами отраслевых техникумов.

Диапазон деятельности мастера производственного обучения достаточно широк, так как он выполняет множество трудовых действий, связанных не только с обучением и воспитанием, но и с формированием педагогического коллектива, общественной работой, собственным самосовершенствованием, повышением квалификации и т. д.

Для разрешения противоречий, существующих в системе подготовки мастеров производственного обучения, и более эффективного функционирования этих специалистов в организациях СПО нужна модернизация всего комплекса задач процесса подготовки. Упор необходимо сделать на то, что ФГОС СППО и ВППО, регулирующий направление «Профессиональное обучение (по отраслям)», в требованиях квалификационной характеристики определяет так: «Выпускник должен быть готов к профессиональной деятельности по подготовке...». Это значит, что готовность начинающего мастера производственного обучения следует определить, структурировать и сформировать на соответствующем уровне.

Необходимо также выделение и определение педагогических технологий по формированию компонентов готовности у мастера производственного обучения.

Приведенная в тексте периодизация этапов развития процесса подготовки мастеров профессионального обучения во взаимосвязи с формированием готовности к профессионально-педагогической деятельности показывает, что сегодня имеется потребность в исследовании феномена готовности как отдельного социально-педагогического понятия, категории. Следует усовершенствовать ее методологические основы и разработать педагогическую систему формирования готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения, адекватную современным социально-экономическим условиям развития рынка. Но необходимо определиться, в чем заключается специфика процесса формирования готовности при подготовке мастера в организациях СПО и организациях ВО.

## **Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Готовность к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения, как мы уже выявили, является сложной социально-педагогической категорией, и в случае представления ее как объекта педагогического проектирования необходимо использовать системный подход.

В педагогической науке термин «система» используется для обозначения, во-первых, качественного состояния явлений, отражая их многогранность, во-вторых, некоторых образований. Определений понятия «педагогическая система», которые приводят В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. А. Беликов и др., существует множество. Большинство исследователей характеризуют ее как совокупность средств, методов, процессов, которые взаимосвязаны между собой и образуют органическое единство, необходимое для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного формирования личности обучающегося.

Бывают различные уровни педагогических систем: федеральные, региональные, образовательной организации и т. п., но мы рассматриваем ее на концептуальном уровне в рамках среднего и высшего ППО при реализации соответствующих ФГОС.

Среди факторов, определяющих процесс формирования готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности, нами выделяются структура самой готовности, ее содержание, этапы, педагогические условия, педагогические закономерности и технологии процесса формирования, а также критерии и их диагностика. Целью рассматриваемой системы является



лично-профессиональное развитие будущего мастера производственного обучения.

Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности – это педагогический процесс, осуществляемый посредством целенаправленных воздействий, обеспечивающий готовность как интегративное, целостное качество и состояние личности, выступающее системообразующим фактором предстоящей деятельности.

Решить эту задачу, значит определить закономерности процесса формирования готовности и разработать его педагогические принципы, содержание, этапы, методы, средства и технологии. Особое значение для процесса формирования готовности мастера производственного обучения, безусловно, имеют закономерности – компонент, который, в свою очередь, определяет возможные педагогические принципы, педагогические технологии и т. д.

В данной главе вводится понятие «процесс формирования профессиональной готовности», имеющее принципиальное отличие от понятия «педагогический процесс».

*Педагогический процесс* – это одно из методологических понятий, используемых в теории педагогики.

*Процесс формирования профессиональной готовности* – это понятие, разработанное на основе понятия педагогического процесса, но используемое в практической деятельности. Он имеет прикладное значение, поскольку позволяет осуществлять как теоретический анализ, так и разработку практических действий, направленных на развитие личности учащегося. Будем использовать данное понятие в качестве основного при рассмотрении его закономерностей и принципов.

Учитывая, что педагогический процесс – это способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников [35], определим процесс формирования готовности как реальный, протяженный во времени и многоэтапный способ организации взаимодействия педагогов с учащимися с целью профессионального развития личности.

## **2.1. Закономерности формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения**

В общей теории педагогики выделяется понятие педагогической закономерности, которое трактуется как объективно существующая, устойчивая связь явлений воспитания, обеспечивающая их существование, функционирование и поступательное развитие [147]. В любой гуманитарной науке закономерность, или познанный закон, адекватно отражается в системе знания посредством языка и символов – словесных формулировок (утверждений), а в точных науках – с помощью формул. Словесные формулировки закономерностей могут строиться с помощью различных логических схем, но всегда должны отражать сущность явления.

В процессе осуществления воспитания как общественной функции в структуре взаимодействия общества и отдельного человека работает множество закономерностей различного характера, в том числе социального, педагогического, психологического, физиологического. В общей теории педагогики сформулированы закономерности, которые отражают связи и отношения, функционирующие в структуре ее собственного объекта: социально-педагогические и педагогические [147].

*Социально-педагогические закономерности* отражают социальный характер воспитания. В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов относят к их числу следующие:

- присвоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений;
- определение характера воспитания на всех исторических этапах объективными потребностями производства, уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений;
- соответствие характера воспитания интересам, господствующим в обществе;

- зависимость результатов воспитания от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается подрастающее поколение;

- достижение результатов воспитания единством целей, содержания и методов воздействия.

*Педагогические закономерности*, сформулированные в общей теории педагогики, отражают закономерные связи и отношения между составными элементами ее собственного объекта: формирующей деятельностью и формируемой, их разными сторонами и явлениями [147].

В педагогике проблема выявления закономерностей и законов относится к числу перманентно актуальных. Широкую известность в истории педагогики приобрели: «законы хорошей школы» Я. А. Коменского; «великий закон» И. Г. Песталоцци, согласно которому каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности; «самый общий закон обучения» К. Д. Ушинского, определяющий прямую зависимость между суммой накопления фактических знаний рассудком, качеством их переработки и уровнем развития; «закон точности» А. С. Макаренко и т. д. Педагогические закономерности и законы анализируются и в работах современных педагогов. Сегодня трудно найти учебник по педагогике, в котором бы не предлагалась та или иная совокупность закономерностей или законов.

Несмотря на это, они по сей день остаются наиболее сложным предметом анализа. Имеют место позиции, которые, на первый взгляд, вообще отрицают целесообразность выявления педагогических законов и закономерностей. «Тот факт, что в современной педагогике не удастся подобрать примеры работоспособных законов, – пишет Б. С. Гершунский, – действительно раскрывающих сущность педагогической деятельности..., не может не настораживать... Быть может, надо вообще пересмотреть обоснованность притязаний наук, подобных педагогике, на собственные законы. Во всяком случае, честнее зафиксировать эту данность, чем заниматься очевидной профанацией... и пытаться доказывать... вряд ли доказуемое...» [66, с. 345]. В более мягкой форме правомерность выделения педагогических за-

кономерностей подвергается сомнению. Они сводятся, по сути, к внешним проявлениям причинно-следственных связей образовательной действительности и определяются как упорядоченность явлений. Следует отметить, что работа по изучению природы, структуры и содержательных характеристик законов и закономерностей ведется серьезная. Весомый вклад в нее внесли Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин, М. Н. Скаткин, Б. И. Коротаев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. Я. Найн, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов и др.

Другая сложнейшая научно-педагогическая проблема – анализ природы отношений, связывающих понятия «педагогический закон» и «педагогическая закономерность». В основном исследователи сходятся во мнении, что эти во многом схожие категории не лишены определенных отличий. Например, закономерность в педагогике выступает:

- как частная, более конкретная форма проявления закона (М. А. Данилов);
- недостаточно точно познанный закон (В. В. Краевский, И. Я. Лернер);
- как объективно обусловленная последовательность явлений, в то время как закон выражает «внутреннюю, существенную, устойчивую, постоянно повторяющуюся связь явлений» (А. Я. Найн).

Таким образом, если педагогические законы в большей мере выражают внутренний аспект связей педагогических явлений, то закономерности – их внешнюю сторону. Однако указанные особенности закономерностей нередко ступшеваются, когда речь идет о выделении их существенных признаков, например, «педагогическая закономерность – объективно существующая устойчивая связь явлений воспитания, обеспечивающая их существование, функционирование и поступательное движение» (Б. И. Коротаев).

Результатом обобщения отдельных определений может стать характеристика педагогической закономерности как объективно существующей устойчивой связи образовательных явлений, обеспечивающей их существование и функционирование, позволяющей добиться эффективных результатов в развитии личности. Такая трак-

товка указывает в большей мере на наличие общих моментов в понятиях «педагогический закон» и «педагогическая закономерность», чем на их различия. Это подтверждается и сравнением перечисленных дефиниций педагогических закономерностей с определениями педагогических законов:

а) «законы педагогики – наиболее общие, существенные и устойчиво повторяющиеся связи между компонентами в педагогических системах, процессах и ситуациях» (В. С. Безрукова);

б) «законом мы называем внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие» (И. Я. Лернер).

В итоге есть основания констатировать, что в исследовательской практике встречаются прецеденты использования категорий «педагогическая закономерность» и «педагогический закон» для обозначения одних и тех же феноменов, чем мы и воспользуемся в нашей работе.

Рассмотренные выше подходы к определению понятия педагогической закономерности и педагогического закона служат основой для построения их классификаций. Так, И. П. Подласый [224], И. Ф. Харламов [313] выделяют общие и дидактические закономерности. И. П. Подласый для выявления логической основы классификации закономерностей обучения создает модель, в которой процесс обучения выступает как система, включающая в качестве компонентов дидактический, гносеологический, психологический, кибернетический, социологический и организационный аспекты, обладающие своими закономерностями. Ю. К. Бабанский выделяет закономерности педагогического процесса, основываясь на системно-структурном подходе, позволяющем исследовать их последовательно и целостно [21].

В. В. Краевский, И. Я. Лернер предлагают следующую градацию [173]:

а) объективные закономерности, присущие процессу обучения по его сущности и неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме, независимо от способа деятельности обучающегося и содержания образования;

б) закономерности, проявляющиеся в зависимости от деятельности, предпринимаемой обучающим и обучающимся, а также от используемых при этом средств и содержания обучения.

Имеются и другие подходы к определению педагогических закономерностей, но, к сожалению, не все содержат основания для классификации.

Сравнивая различные взгляды на выявление педагогических закономерностей, Н. К. Чапаев приходит к выводу, что всем им присуща интегративность [316]. Это связано с тем, что наличие закономерностей свойственно любым видам (формам, уровням и т. д.) педагогической деятельности. Интегративно-педагогические закономерности могут быть выделены у разных носителей педагогической информации: познавательных, технолого-деятельностных, коммуникативных и др. Они могут быть обнаружены на всех уровнях педагогической деятельности:

- на мезоуровне – уровень самого объекта как такового;
- на микроуровне – уровень элементов педагогической деятельности;
- на макроуровне, где определяется место деятельности в другой системе, например, в обществе;
- на уровне взаимоотношений педагогической деятельности в целом и ее составляющих с другими системами.

Анализ литературы по теории готовности показывает, что вопрос о педагогических закономерностях процесса формирования готовности специально не исследовался. Поэтому есть смысл наметить систему педагогических закономерностей процесса формирования готовности вообще и готовности к деятельности мастера профессионального обучения в частности.

При рассмотрении педагогических закономерностей с позиции интегративного подхода станем придерживаться их определенной иерархии по вертикали и горизонтали. Учитывая ограниченность нашего исследования, выделим одну область закономерностей, которую и проанализируем. Будем считать, что существуют общие закономерности целостного педагогического процесса, закономерности обуче-

ния и закономерности воспитания [316]. Именно так они и выделяются в педагогической литературе.

Таким образом, возможно вычленение не только глобальных педагогических закономерностей, которые касаются педагогической действительности в целом, но и конкретных, отраслевых педагогических закономерностей, относящихся к отдельным сферам образовательной политики и теории. Исключением не является и концепция готовности, интенсивно разрабатываемая в современной педагогике.

Готовность будущего специалиста мы рассматриваем одновременно как процесс и как результат подготовки, поскольку она предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состоянием участников. Поэтому закономерности целостного педагогического процесса и его составляющие могут быть положены в основу построения системы педагогических закономерностей процесса формирования профессиональной готовности. Например, такой подход использован Ю. К. Бабанским, опиравшемся при построении системы закономерностей оптимизации на закономерности процесса обучения [216].

В качестве основания для классификации педагогических закономерностей формирования готовности к деятельности мастера производственного обучения мы применили подход, включающий в себя педагогические отношения, находящиеся в развитии, и их взаимосвязь с компонентами готовности. На наш взгляд, он позволяет учитывать как внутренний аспект связей (воспитательные отношения), так и внешний аспект, проявляющийся в виде показателей сформированности компонентов готовности развивающейся личности. В данной динамической системе при взаимосвязи факторов воспитательных отношений с компонентами готовности и осуществляется движение педагогического процесса.

Условно представим данные взаимосвязи по следующим группам:

- 1) закономерности, вытекающие из особенностей человека (ученика);
- 2) закономерности, определяющие общие требования к процессу взаимодействия педагога и ученика (педагогическому процессу);

3) закономерности, определяемые отношениями педагогического процесса со средой.

**Первая группа** включает закономерности, вытекающие из особенностей человека (ученика) как главного объекта педагогики. Ученик как личность и в большей степени субъект, чем объект, определяет, какими для него могут и должны быть образование, воспитание, обучение в рамках целостного педагогического процесса и развития процессов самовоспитания, самообразования, самообучения. В данном случае уместно говорить об особенностях психологического развития личности, используя уже выявленные психологические закономерности.

Изучая закономерности процесса формирования готовности к деятельности, мы использовали работы различных авторов, анализировавших педагогические закономерности. Так, И. Ф. Харламов, который включает развивающуюся личность в деятельность, говорит, насколько важны стимулирование ее активности в организуемых условиях, открытие перспектив роста, сочетание уважения с высокой требовательностью, выявление и использование положительных качеств, учет возрастных и индивидуальных особенностей [313]. И. П. Подласый отдельно группирует: закономерности развития личности (наследственность, деятельность); закономерности стимулирования (мотивы, внешние стимулы); закономерности единства чувственного, логического и практического характера (восприятие, осмысление, применение) [224]. В основе выделенных закономерностей лежит использование деятельностно-отношенческой концепции воспитания, сущность которой состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять действенное воспитание.

Опираясь на данный подход и избранное основание для классификации педагогических закономерностей процесса формирования готовности, свяжем анализируемый фактор воспитательных отношений (ученик) с компонентами готовности в определенной последовательности.

1. Формирование профессиональной готовности студента к деятельности происходит лишь в процессе его включения в активную



самостоятельную учебно-познавательную деятельность. В данном случае деятельность (профессиональная, педагогическая) является в основном составляющей операционального компонента готовности. В профессиональном учебном заведении включение студента в различные виды деятельности должно осуществляться под приоритетом определенной профессиональной ориентации, а не только предметной.

2. Формирование готовности будет более эффективным при условии создания мотивационно-ориентационного компонента деятельности в виде конкретной перспективы. В основе этой закономерности лежит психологическая идея о роли опережающего отражения в сознании человека действий, которые он хочет совершить, и тех результатов, которые он хочет достичь в своем развитии (П. К. Анохин).

При реализации данной закономерности осуществляется развитие составляющих мотивационно-ориентационного компонента формируемой готовности к деятельности. Мотивы и цели (составляющие структуры мотивационного компонента) должны предшествовать действиям студентов. Так, А. Н. Леонтьев ставит мотив в психологической структуре деятельности на первое место: мотив → цель → действия → условия → операции [170]. Г. И. Щукина отдает приоритет цели в структуре деятельности: цель → мотив → содержание → действия → умения → результат. Рассматривая мотивационный компонент готовности (гл. 1), мы приняли точку зрения С. Л. Рубинштейна о том, что мотивы формируются под влиянием целей и задач. Л. И. Божович также подтверждает, что только выдвижение целей стимулирует мотивацию к учению [50].

Но мотивация (цели, мотивы) не может существовать изолированно от направленности личности, поэтому мотивы и цели всегда ориентированы. Анализируя в структуре готовности ориентацию, мы, безусловно, связываем ее с мотивацией. Поскольку у студентов профессионального учебного заведения одним из основных мотивов является самоутверждение – самореализация через выбранную будущую профессиональную деятельность, а целью – получение профессии, то эти составляющие должны быть подкреплены конкретными

действиями, ориентированными на их реализацию посредством формирования интереса, склонностей, мировоззрения, убеждения, намерений к будущей профессии. В связи с этим в психологической структуре деятельности необходимо выделить и такую составляющую, как направленность личности: цель → мотив → направленность → содержание → действия → средства → результат.

Столь подробное представление рассматриваемой закономерности позволит педагогу структурировать свою деятельность и деятельность студентов, оптимизировав процесс формирования готовности.

3. В процессе формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности следует не только опираться на уже сформированные, но и развивать другие положительные личностно-индивидуальные и личностно-социальные качества, значимые для будущей профессии. Реализация данной закономерности связана с использованием личностно ориентированного подхода, а в плане готовности – с таким ее компонентом, как личностно-социальный.

«Воспитание через положительное, – писал известный педагог Н. И. Болдырев, – требует, чтобы воспитатель в процессе воспитания ориентировался на то, что нужно делать учащимся, а не на то, чего не следует делать...» [51]. Психологической основой этой закономерности является правило: открывая перед студентами перспективы их роста и разностороннего развития, важно учитывать те трудности, которые они испытывают в процессе своего личностного становления.

4. Характер отношений педагога к личности, у которой формируется готовность к профессионально-педагогической деятельности, вызывает у последней определенные (эмоционально-чувствительные) переживания, что непосредственно сказывается на ее развитии.

Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воздействие педагога, как правило, вызывает у студентов положительную реакцию и стимулирует их деятельность. В противном случае, когда отношения между педагогом и воспитанником носят негативный характер, воспитательное влияние сопровождается отрица-

тельными переживаниями и лишается положительного эффекта. Таким образом проявляет себя закономерность, связанная с необходимостью использования в процессе формирования готовности высокого гуманизма и уважения к личности воспитанника в сочетании с высокой требовательностью.

Данная закономерность имеет прямое отношение к такому компоненту профессиональной готовности, как личностно-социальный, который связан с внешними отношениями педагога и воспитанника, поступками последнего.

5. Развитие человека определяется не только заложенной в нем наследственной программой (биогенетическими факторами) или только социальными воздействиями (в частности педагогическими), но и витагенным опытом, т. е. накапливаемым жизненным опытом, складывающимся благодаря личностным и индивидуальным качествам (психогенные факторы). Опора в процессе формирования готовности на витагенный опыт студента имеет большое значение.

Витагенный опыт, по концепции А. С. Белкина, является базой ценностного отношения к знанию и незнанию [37]. Определяется он как витагенная информация, которая стала достоянием личности, отложилась в резервах долговременной памяти и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Таким образом, витагенный опыт проявляется через все компоненты готовности, т. е. через мотивы и цели; имеет определенную направленность (например, профессиональную); отражает личностные качества, проявляемые через поступки и поведение человека, его знания, умения и навыки. Так, витагенная информация о профессионально-педагогической деятельности, хранящаяся в подсознании личности, обнаруживается в самых разнообразных ее проявлениях, способах мышления, мотивации, влечения и т. п. Источником витагенного опыта служит деятельность мастера производственного обучения, с которой молодой специалист познакомился ранее, например, во время обучения.

6. Поведение и развитие личности зависят от возраста и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в педагогиче-

ческом процессе. В нем четко проявляется такая закономерность формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности, как необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Данная закономерность связана с личностно-социальным компонентом готовности, так как процессы сформированности восприятия, представления, мышления, памяти и т. п. зависят от возраста и индивидуальных особенностей личности.

**Вторая группа** включает закономерности, определяющие общие требования к процессу взаимодействия педагога и студента, объясняющие ход самого процесса формирования профессиональной готовности. При выделении закономерностей профессиональной готовности этой группы будем использовать подходы, характерные для профессиональной педагогики [235].

1. Педагогический процесс должен быть целостным в отношении всех его составляющих, этапов и стадий протекания, а также действий участников в соответствии с поставленными конкретными целями.

Если сопоставить педагогический процесс и понятие технологии, то мы найдем много общего. В большинстве случаев под технологией понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, энергии, информации, позволяющих получить продукт с заранее заданными параметрами. Поэтому есть смысл говорить о том, что целостный педагогический процесс должен быть технологичным. Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий участников [35]. По нашему мнению, формирование профессиональной готовности как процесс должно быть технологичным – это и станет закономерностью, объясняющей организацию и ход педагогического процесса.

В педагогической технологии исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром воздействия – изменение одного или нескольких его свойств (качеств). При этом педаго-

гические технологии принципиально отличаются от промышленных. Разница заключается в том, что объект в педагогической технологии, т. е. человек, в то же время является и субъектом. Человек – многофакторная система, поэтому на него оказывает влияние большое количество внешних и внутренних воздействий. Технологизация педагогического процесса имеет определенную и вполне конкретную цель, которая к тому же должна быть диагностируемой.

Под технологичностью процесса формирования профессиональной готовности понимается закономерность, определяемая системой принципов, правил, средств, методов, форм, содержания, которые связаны между собой и с участниками процесса определенным алгоритмом взаимодействия и направлены на реализацию конкретной диагностируемой цели.

Ядро любой технологии – это своеобразный «модуль», включающий в себя следующие составляющие: цель → средства → правила их использования → результат [268]. Ранее, рассматривая мотивационно-ориентационную основу деятельности как одну из закономерностей формирования готовности, мы сформировали структуру деятельности, которая как раз и представляет данный технологический «модуль». В нашем представлении, он включает в себя следующие элементы: цель → мотив → направленность → содержание → действия → умения → результат.

2. Содержание процесса формирования готовности (как и любого процесса) должно включать в себя инвариантный и вариативный компоненты. Наличие в содержании процесса труда и, как следствие, в содержании процесса формирования готовности основных малоизменяющихся элементов, а также элементов, подверженных сравнительно быстрым переменам, требует разделения процесса подготовки на две неравные по объему части: основную (заданную на много лет вперед) и динамическую (рассчитанную на срок, соответствующий неполному циклу смены техники (технологии)). Поэтому нужно выделить содержание основного периода формирования профессиональной готовности и периода специализации учащихся (динамического компонента).

3. Процесс формирования готовности предусматривает взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся. Знание основных направлений данной взаимосвязи позволяет создать систему знаний, навыков и умений по разным предметам.

При этом охватывается как учебная, так и внеучебная деятельность студентов. Из многообразия функций, составляющих деятельность преподавателя общеобразовательных предметов и мастера профессионального обучения, и не нарушая логики учебных программ (предметов), выбирают те задачи, с которыми учащиеся будут иметь дело в процессе предстоящей работы в учебной мастерской либо на том или ином предприятии. Развитие умений решать практические задачи, требующие применения знаний, полученных в процессе обучения – эффективное средство подготовки будущих мастеров к производительному труду.

Таким образом реализуется новое качество готовности учащихся – формирование системы знаний об общих научных основах производства через взаимосвязь общеобразовательных предметов с предметами общепрофессионального и профессионального циклов.

**Третья группа** закономерностей формирования готовности к деятельности поясняет отношения педагогического процесса со средой.

1. В структуре компонентов готовности отношения со средой определяются личностно-социальным компонентом и такими обобщенными личностными качествами, как нравственные, эстетические, трудовые, коммуникативные. Отношения личности с социумом приводят к формированию и определенного рода личностных качеств. Для педагогического работника диапазон этих качеств достаточно широк.

Учитывая, что недопустимыми для педагога качествами являются агрессивность, враждебность, ригидность, авторитарность, демонстративность и др., можно говорить о том, что формирование готовности к деятельности мастера производственного обучения должно происходить в условиях коллектива, в котором смоделирована будущая профессионально-педагогическая среда [335]. Только создав ее,

можно организовать и соответствующие отношения. Таким образом, моделирование будущей профессионально-педагогической среды является закономерностью процесса формирования готовности мастера производственного обучения.

Выделенные выше закономерности включают в свой состав весь процесс развития личности будущего мастера производственного обучения, его профессионального потенциала. Они дают представление о том, как должен быть организован процесс формирования готовности молодого специалиста в реальной практической деятельности. При достаточной разработке и детализации данные закономерности могут быть трансформированы в принципы профессионально-педагогической деятельности, т. е. выступать как принципиальные требования к организации процесса формирования готовности.

## **2.2. Педагогические принципы формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности**

Принцип в педагогике трактуется как некоторое научное положение, являющееся руководством к действию. Иногда говорят, что принцип – это руководящая идея, основное правило, главное требование к деятельности, к поведению. Но, как отмечает Б. И. Коротяев, «...более справедливым следует считать такое определение: принцип как категория педагогического знания – это научное положение, которое, с одной стороны, отражает познанную и обоснованную закономерность, с другой – предписывает, как правильно строить процесс обучения и воспитания в соответствии с познанной закономерностью» [144, с. 54].

Процедура перехода от закономерностей к принципам осуществляется в основном логическим путем и может быть объяснена следующим образом:

- во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой;

- во-вторых, формализованная система строится на основе законов и правил формальной логики, и поэтому все логические переходы внутри ее состоятельны;

- в-третьих, в формализованных системах педагогические принципы формируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в содержательных системах.

В соответствии с особенностями выделенных ранее социально-педагогических и педагогических закономерностей формирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения рассмотрим принципы, отражающие эти закономерности.

В качестве основания для классификации педагогических принципов формирования профессиональной готовности будем использовать подход, включающий в себя воспитательные отношения во взаимосвязи с компонентами готовности. При этом воспитательные отношения характеризуют внутренний аспект, а компоненты готовности – внешний аспект связей сторон педагогического процесса формирования профессиональной готовности. Опираемся мы будем на ведущие педагогические принципы природосообразности, гуманизации, демократизации, целостности педагогического процесса, культуросообразности, а также принципы профессиональной педагогики [236].

Классификацию принципов построим на основе факторов, определяющих эффективность воспитательных отношений, характерных для учебно-производственной деятельности мастера профессионального обучения. К таким факторам относятся следующие: учащийся; педагогический процесс как взаимодействие «педагог – техника – учащийся»; педагогический процесс как взаимодействие «педагог – учащийся»; связь педагогического процесса со средой.

**Первая группа** объединяет принципы, вытекающие из особенностей учащегося как главного объекта воздействия. Эти принципы характеризуют реализацию личностно ориентированной стратегии профессионального образования, которая основывается на гуманистических ценностях. Основная особенность данной стратегии за-



ключается в использовании потенциала личности, инициирующего ее саморазвитие. В эту группу входят такие общепедагогические принципы, как принцип природосообразности и принцип гуманизации. Но, учитывая, что для формирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения имеет большое значение самостоятельность в выполнении практических заданий в процессе подготовки, мы также выделяем принцип развития самостоятельности личности.

*Принцип развития самостоятельности личности* отражает такую закономерность формирования профессиональной готовности, как включение учащегося в активную деятельность, которая может быть осуществлена при наличии хорошо развитой самостоятельности. Впервые он был выдвинут применительно к учебному труду К. Д. Ушинским, который утверждал, что главная задача наставника заключается в том, чтобы развить самостоятельность ученика в учении.

Самостоятельность личности – это деятельность человека, которая обеспечивает ему свободу выбора решений, носит творческий характер, реализует его инициативы и выполняется самостоятельно на основе мастерства, приобретенного в процессе обучения. Самостоятельность личности характеризует также психофизиологический компонент профессиональной готовности.

*Принцип мотивации учения к профессионально-педагогической деятельности.* Построение педагогического процесса будет более эффективным, если учащиеся имеют устойчивые мотивы не только к учению, но и к будущей профессиональной деятельности. Следовательно, развитие мотивации через интерес, склонности и намерения к профессиональной деятельности будет являться основанием научного построения процесса формирования профессиональной готовности будущего мастера профессионального обучения. Данный принцип в числе педагогических принципов организации образовательного процесса приводится в различных исследованиях и связан с развитием потребностно-мотивационной сферы личности, а в нашем исследовании – с мотивационным компонентом готовности. Его суть за-

ключается в том, чтобы развивать потребности и мотивы личности будущего мастера профессионального обучения, ориентированные на профессионально-педагогическую деятельность.

Согласно принципу мотивации учения и профессионально-педагогической деятельности, воспитательные отношения в процессе формирования профессиональной готовности следует строить с учетом уже существующих у учащихся внутренних мотивов к учению и предстоящей деятельности, или же педагог должен выступить внешним мотиватором по развитию этих мотивов.

**Вторая группа принципов** – это требования, связанные непосредственно с процессом формирования профессиональной готовности в учебно-производственной деятельности мастера профессионального обучения, осуществляемой в мастерских (УПМ). Это принцип профессионально-педагогической направленности; принцип соединения обучения с производительным трудом, связи теории и практики; принцип моделирования профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе; принцип профессиональной мобильности; принцип модульности профессионального обучения и принцип политехнизма.

Данные принципы позволяют реализовать профессионально-ориентированную стратегию проектирования содержания профессионального образования [70]. Согласно этой стратегии, проектирование профессионального образования заключается в приведении в соответствие содержания образования и требований к подготовке специалистов, что, безусловно, обеспечивает глубину и качество подготовки.

«Профессиональная направленность» как понятие связывает общее среднее и профессиональное образование с подготовкой специалистов, а в рамках нашего исследования с ориентационным компонентом готовности. Поэтому построение процесса формирования профессиональной готовности должно осуществляться с учетом принципа профессионально-педагогической направленности.

*Принцип профессионально-педагогической направленности* регулирует соотношение общего, профессионального и педагогического

образования при одновременном изучении основ наук и профессионально-педагогических дисциплин; указывает один из путей установления связи теории с практикой, с профессионально-педагогической деятельностью мастера профессионального обучения; нацеливает на формирование профессиональной направленности личности как ее важнейшего свойства.

В условиях среднего профессионально-педагогического учебного заведения данный принцип позволяет установить взаимосвязь профессионального образования (через отраслевую часть стандарта подготовки), педагогического образования и общего образования как целостной системы.

Для выражения его основной идеи и практического применения можно сформулировать следующие задачи:

- формирование у обучающихся системы понятий на базе единого подхода к организации усвоения знаний, приемов и способов их запоминания по основам наук, предметам профессионального (отраслевого) и педагогического обучения;
- создание у обучающихся научно обоснованных представлений о генетической взаимосвязи и взаимообусловленности предметов, орудий, процессов и результатов труда в соответствующей отрасли производства;
- формирование у обучающихся научно обоснованных представлений о целостной системе подготовки специалистов, включающей цели, принципы, содержание, методы, средства и формы;
- усиление связи теоретического и практического обучения, развитие технического и педагогического мышления будущего мастера производственного обучения, его профессионально-педагогической направленности;
- формирование ценностных ориентаций и убеждений, характерных для профессии мастера производственного обучения.

Таким образом, принцип профессионально-педагогической направленности подразумевает, что в учебных заведениях СППО и ВПО доминирующей целью является целенаправленное формирование

в сознании будущего мастера производственного обучения значимости профессионально-педагогической деятельности и ценности этой деятельности, направленной на создание оптимальных условий для развития личности воспитанника. Достижение ее обеспечивается согласованными усилиями всех педагогов, педагогической направленностью организации жизнедеятельности обучаемых и педагогов в учебно-воспитательном процессе и внеучебном общении.

Изучение дисциплин психолого-педагогического блока традиционно ориентировано на формирование положительного и ответственного отношения к ним и к педагогической деятельности мастера производственного обучения. Требованиями же данного принципа является подключение к этому процессу всех учебных предметов без исключения, а особенно предметов общепрофессионального и специального циклов. Этому способствуют отбор эмоционально насыщенного учебного материала, раскрывающего привлекательность и значимость педагогической деятельности; конкретный выход педагогической теории на решение реальных педагогических задач; использование достаточной и разнообразной наглядности и иллюстративности, современных технологий активного обучения, диалогизация и полилогизация взаимодействия в системе «педагог – студент (ы)».

*Принцип связи* является общепедагогическим принципом, но в теории готовности он приобретает дополнительный смысл, так как объединяет теоретическую и практическую готовность. Теоретическая и практическая готовность составляют содержание операционального компонента профессиональной готовности, поэтому важно, чтобы преподавание всех учебных предметов было направлено на подготовку и сознательное включение учащихся в производительную деятельность.

Осуществление данного принципа зависит от соблюдения следующих условий:

- теоретические знания должны быть опережающими и проверяться на практических занятиях;
- в любом трудовом процессе должны синтезироваться знания и умения по различным отраслям науки;

- для эффективной реализации отраслевой подготовки необходимо осуществлять синтез отраслевых знаний и синтез по видам производств;

- интеграцию содержания обучения следует реализовывать в двух направлениях: по вертикали – объединение профессиональных знаний и умений в пределах единого предмета; по горизонтали – взаимосвязь специальных знаний и умений.

*Принцип моделирования профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе* – это принцип, основанный на выявлении типовых задач, с которыми мастер профессионального обучения сталкивается, выполняя ведущие виды своей деятельности, при трансформации их в учебные задачи, а также при выборе форм и методов соответствующей организации учебного процесса.

Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к подготовке будущего мастера производственного обучения, и фактическим объемом профессионально-педагогических знаний и умений. Она связана с формированием операционального компонента готовности.

Моделирование профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения предполагает описание:

- эталонных требований к мастеру производственного обучения, т. е. функций, выполняемых по основным видам деятельности;
- задач, которые должен решать мастер в процессе производственного обучения;
- знаний, умений и навыков, которые он обязан освоить.

*Принцип профессионально-педагогической мобильности* предусматривает способность будущего мастера производственного обучения более быстро осваивать педагогические технологии, отраслевые технологии и новые отраслевые специализации, а также требует воспитания потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию. Реализация данного принципа будет заключаться еще и в том, что мастер производственного обучения должен расширять круг своих основных обязанностей, используя возможность преподава-

ния спецтехнологии. Такое расширение профессионального диапазона позволяет совершенствоваться как в производственном обучении, так и в теоретических знаниях.

Имея высокий уровень общетеоретической (педагогической и профессиональной) и производственной подготовки, мастер производственного обучения:

- активно совершенствует свои знания, умения и навыки;
- осуществляет творческий подход к деятельности;
- расширяет профессионально-педагогический кругозор;
- осмысливает и решает те проблемы, которые возникают в процессе работы;
- видит и понимает перспективы развития профессионального образования.

Поэтому реализация данного принципа позволяет учитывать не только то, что знает и умеет будущий мастер производственного обучения сегодня, но и то, что он сможет и сумеет сделать завтра. Это будет способствовать достижению целей формирования профессиональной готовности мастера не только в части формирования профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, но также и мотивов, потребностей, профессионального мировоззрения, профессионально важных качеств личности, намерений. Как видим, при этом оказываются задействованными многие компоненты профессиональной готовности мастера производственного обучения.

*Принцип модульности профессионального обучения* предполагает построение системы обучения по отдельным функциональным узлам-модулям, выделение которых происходит в соответствии с содержанием деятельности специалистов, что также соответствует и операциональному компоненту готовности.

Модульность обучения лежит в основе модульной технологии обучения, которая широко применяется в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов в профессиональных учебных заведениях. Поэтому будущий мастер производственного обучения должен не толь-

ко знать и понимать модульную технологию, но и владеть всеми необходимыми знаниями и умениями для ее реализации на практике.

Цель, содержание и методику организации модульного обучения определяют следующие аспекты:

- выделение из содержания обучения обособленных элементов;
- динамичность, действенность и оперативность знаний;
- гибкость, видение перспективы;
- разносторонность методического консультирования;
- паритетность.

Программы имеют вариативный характер, и содержание модулей-программ постоянно изменяется с учетом социального заказа.

*Принцип политехнизма* предусматривает освоение таких знаний, умений и навыков, которые позволяют, с одной стороны, разбираться в технике и технологии производства в целом, хорошо ориентироваться во всей системе производств, а с другой стороны, успешно выполнять работу в различных конкретных производственных ситуациях (отраслях).

Данный принцип помогает в подготовке мастеров производственного обучения, широко эрудированных в области промышленных технологий не только своего, но и любого другого, особенно смежного производства.

**Третья группа принципов** объединяет требования, непосредственно относящиеся к организации педагогического процесса как взаимодействия педагога и учащихся.

*Принцип целостности (технологизации)* процесса формирования профессиональной готовности является всеобщим принципом организации учебно-воспитательной работы. Согласно данному требованию, все действия мастера производственного обучения подчиняются реализации целей профессионального обучения и воспитания. Организуя производительный труд учащихся или проводя внеклассную воспитательную работу, мастер должен последовательно и решительно добиваться стимулирования и формирования тех духовных, социальных, нравственных и физических качеств, которые вместе со-

ставляют своеобразную программу развития личности современного труженика и гражданина. Данный принцип нацелен прежде всего на то, что «человек не воспитывается по частям», а формируется как цельная личность.

Кроме того принцип целостности означает необходимость единства и относительной завершенности всех компонентов и факторов, входящих в процесс формирования профессиональной готовности. Суть его – в реализации такой закономерности, как технологичность педагогического процесса формирования профессиональной готовности, построение которого должно опираться на научность и достоверность всех его компонентов; на единство обучения и воспитания, преподавания и учения, обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, системности и последовательности; на оптимизацию процесса в целом.

*Принцип демократизации* процесса формирования профессиональной готовности состоит в предоставлении его участникам определенных свобод для саморазвития, саморегуляции и самоопределения при высоком уровне ответственности за реализацию предоставленных свобод. Применение данного принципа происходит в условиях открытого социального контроля со стороны общественности и родителей, взаимного уважения педагогов и учащихся.

**Четвертая группа принципов** – это наиболее общие требования к тому, какими должны быть отношения процесса формирования профессиональной готовности со средой. Здесь выделяются традиционные общепедагогические принципы культуросообразности, единства, индивидуального и коллективного, а также принципы создания профессиональной образовательной среды и экономической целесообразности.

*Принцип создания профессиональной образовательной среды* предполагает прежде всего создание в учебном заведении учебно-материальной базы производственного обучения и дидактических средств обучения, соответствующих техническим, технологическим, эргономическим, экономическим, педагогическим, санитарно-гигиеническим, экологическим правилам безопасности труда и охраны здоровья учащихся.



Создание благоприятной образовательной среды требует разработки и реализации системы социальных и психолого-педагогических мер в целях управления этим процессом, а именно:

- организации нормальных условий труда, оказывающих благоприятное психологическое и эстетическое влияние на учащихся (режим труда и отдыха, условия стимулирования, психологический климат, качество оборудования и т. д.);
- педагогической оптимизации управленческих воздействий (их целесообразность, согласованность, компетентность, учет педагогических последствий).

Согласно данному принципу, будущий мастер включается в различные отношения – социальные, нравственные, эстетические и другие, характерные не только для его подготовки, но и для будущей профессиональной среды. В ходе этих отношений, которые многократно повторяются и упрочиваются, формируются соответствующие личностные качества. Как закрепившиеся отношения, они определяют устойчивость поведения будущего мастера производственного обучения в предстоящей профессионально-педагогической среде.

*Принцип экономической целесообразности* определяет необходимость планирования подготовки мастеров производственного обучения по соответствующим отраслевым технологиям с учетом их востребованности на рынке труда. В связи с этим возникает проблема организационно-правового регулирования отношений между участниками образовательного процесса и предприятиями-заказчиками на основе заключения договоров о подготовке специалистов.

Учебно-производительный труд учащихся должен стимулироваться в зависимости от его количества и качества, особенно в период производственной практики, когда они принимают участие в выполнении производственных заданий наряду с квалифицированными рабочими. Это поощряет их желание освоить передовые приемы и способы труда, активные поиски путей повышения его производительности, стремление к овладению профессиональным мастерством и основами рыночной экономики.

### **2.3. Личностно ориентированный и компетентностный подходы как основа формирования готовности будущего мастера производственного обучения**

Рассматривая формирование профессиональной готовности, ее структуру и содержание, мы уже отмечали, что этот процесс должен осуществляться в рамках личностно ориентированного и компетентностного подходов и направлен на развитие активности личности, ее саморазвитие и самореализацию в профессиональной сфере. Исходя из этого будем считать, что объектами развития готовности личности являются ее компоненты: мотивационно-ориентационный, личностно-социальный, когнитивный, операциональный и рефлексивный. В связи с тем, что сущность отдельных компонентов носит интегрированный характер, было решено при проведении эксперимента привести их к единому виду для удобства диагностики.

Готовность как интегративное личностное образование является целью соответствующих педагогических технологий. Причем в этом случае цели обучения и воспитания уже включают компоненты социального и научно-технического прогресса в форме инвариантной и вариативной составляющих.

Анализ концепций обучения и воспитания показывает, что наиболее полно вопросам формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности отвечают личностно ориентированный и компетентностный подходы.

Процесс формирования готовности требует организации и его осуществления в соответствии с принципом технологизации, что является отражением соответствующей закономерности. Но на практике чаще всего реализация данной закономерности происходит с использованием порознь приоритета отдельных составляющих технологии: методов, средств, форм. Эти составляющие связаны между собой педагогическим процессом, однако не выполняют главного требования технологичности – не дают гарантированности результата.

Последние десятилетия в педагогической работе стали широко применяться различные педагогические технологии, хотя мысль

о технологизации процесса обучения высказывал еще Я. А. Коменский 400 лет назад. Он призывал к тому, чтобы обучение сделать «техническим», иначе говоря, все, чему учат, должно иметь успех. Сам механизм обучения, т. е. учебный процесс, приводящий к результатам, ученый называл «дидактической машиной».

За рубежом (в США) интерес к педагогическим технологиям возник в середине XX в., когда появились первые программы аудиовизуального обучения – обучения на основе технических средств. Тогда педагогические технологии отождествлялись исключительно с использованием в учебном процессе технических устройств. Термин «педагогические технологии», появившийся в 60-х гг., понимается уже как «построение педагогического процесса так, чтобы получить гарантированный результат».

Педагоги давно искали пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовали педагогические методы и формы. Длительное время считалось, что достаточно найти оптимальные средства, которые позволят добиться желаемой цели. Со временем в педагогической практике накопилось достаточно средств, методов и форм воспитания и обучения, но не всегда результаты их применения были однозначны.

Очевидно, что привлечение к созданию педагогического процесса многообразия определенных методов и средств является необходимым, но не достаточным условием. Требуется, чтобы отбор методов, средств и форм был ориентирован на реализацию конкретной цели и отработку системы контроля показателей обучения и воспитания. Этому и призвана помочь *технологизация* педагогического процесса. Педагогические технологии, таким образом, связаны с повышением эффективности обучения и воспитания, т. е. с повышением качества и сокращением времени учебно-воспитательного процесса.

Технологией обычно называют процесс переработки материала или информации с целью получения продукта с заранее заданными свойствами. В словаре мы находим следующее определение: *технология* (от гр. *technē* – искусство, мастерство и *logos* – учение) – способ

преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления [61]. Технология воплощает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур. Она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Совокупность технологических операций образует технологический процесс.

Итак, под *технологией* понимается *совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, энергии, информации, позволяющих получить продукт с заданными параметрами.*

Как показывает анализ современных подходов к пониманию содержания технологии в педагогике, в настоящее время еще нет его общепринятой трактовки, и многие авторы в основном анализируют и рассматривают технологию как термин-понятие («педагогическая технология»). В итоге рождается очередное определение педагогической технологии или технологии обучения, воспитания. В то же время педагогика является прикладной наукой и как все прикладные науки имеет технологический аспект. Но именно данная сторона наиболее слабо раскрыта в теории, а без этого невозможно совершенствование педагогики с практической стороны.

На наш взгляд, необходимо в первую очередь определиться с понятием не технологии, а **технологизации** процесса вообще. Под процессом как таковым понимается совокупность действий, направленных на достижение определенного результата. Поскольку естественные природные процессы не нуждаются в дополнительном определении их как технологических, то, скорее, понятие технологизации относится к искусственным процессам, которые создаются человеком. С другой стороны, человек, создавая ту или иную технологию, кладет в ее основу какой-либо процесс, который, в свою очередь, является моделью естественного процесса или в крайнем случае искусственно разработанного процесса с некоторой степенью приближения.

Социальные процессы чаще всего человек моделирует исходя из собственных соображений, идей, теорий, взглядов. Поэтому социальные технологизации представляют собой реализацию моделей тех или иных социальных процессов. В социальной технологии исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром – изменение одного или нескольких его свойств, качеств. Поскольку педагогический процесс относится к числу социальных процессов, то технологизация процесса будет выглядеть как реализация его моделей в определенной системе параметров и характеристик, представленных с помощью избранных способов взаимодействия участников. Технологизация того или иного процесса имеет вполне конкретный результат. Таким образом, возникает следующая цепочка: процесс → модель → технологизация → результат.

Один и тот же процесс возможно реализовать различными способами в зависимости от принятой модели этого процесса и, как следствие, различными будут и его технологии. В отношении результата можно сказать, что он задается моделью и определяется (диагностируется) реализацией конкретной технологии. Результат не способен характеризовать моделируемый процесс на сто процентов, он лишь определяет его главные составляющие. Поэтому с помощью различных технологий можно реализовывать один и тот же процесс в зависимости от степени приближения к нему модели (рис. 4).

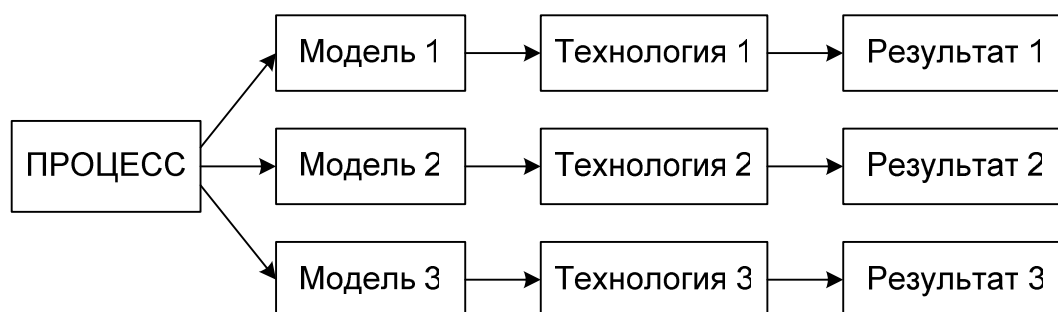


Рис. 4. Технологизация процесса

Полученные результаты позволяют в каждом случае перекрывать часть идеального результата, характерного для реализации целей процесса, что как раз определяется степенью приближения модели к процессу.

*Педагогическая технология* – это технология, связанная с реализацией педагогического процесса в каких-либо конкретных условиях обучения или воспитания. Педагогический процесс – понятие теоретическое, для реализации которого необходимо выбрать определенную модель педагогического процесса и уже на ее основе «строить» конкретную педагогическую технологию. Конкретная педагогическая технология не может быть построена бессистемно, т. е. без определенных принципов, правил и средств, используемых в педагогике. Педагогическая технология также невозможна без четкого алгоритма взаимодействия участников процесса, в противном случае это будет хаос. Кроме того педагогическая технология не может не иметь цели как диагностируемого результата взаимодействия участников процесса, поскольку взаимодействие без цели не имеет смысла.

Поэтому говорить о различных подходах к определению понятия «педагогическая технология» можно только в плане различия отдельных технологий друг от друга. Рассматривая же понятие педагогической технологии как один из вариантов технологизации педагогического процесса, мы должны исходить из того, что это *определенная система принципов, правил, средств, методов, форм, содержания, связанных между собой и участниками процесса определенным алгоритмом взаимодействия, направленная на реализацию конкретной диагностируемой цели*. Для полной или частичной реализации цели конкретной педагогической технологии необходимо иметь разработанный «инструментарий» ее диагностирования, а также определенные педагогические условия, в которых организуется и протекает процесс.

Единого определения понятия «педагогическая технология» в педагогике пока нет. В научных трудах В. Ф. Башарина, В. П. Беспалько, Э. Ф. Зеера, З. З. Кириковой, В. М. Монахова, Г. К. Селевко и др. приведены ее различные формулировки и обоснованы классификации.

Обобщая и анализируя различные определения педагогической технологии, а также их категориальные основы, З. З. Кирикова приходит к выводу, что технология в понимании разных исследователей выступает и как деятельность, и как система, и как процесс, и как со-

вокупность методов и средств, и как управление [123]. Автор отмечает, что в рассмотренных подходах к пониманию технологии превалирует ее определение через отдельные признаки и структурные компоненты. Однако механизм, который упорядочивает действия, средства или другие компоненты, формирует их в «концентрированную» сущность технологии, не ясен.

В. Ф. Башарин предлагает следующее определение [34]: «педагогическая технология – это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающий формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе НОТ (научной организации труда) и поэтапного тестирования».

В. П. Беспалько характеризует педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике. Педагогическая система понимается автором как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [48].

В. М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит 12 определений технологии, среди которых есть и определение ЮНЕСКО: «Педагогическая технология – это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования». Сам В. М. Монахов трактует педагогическую технологию как «упорядоченную систему процедур, обновляющих профессиональную деятельность педагога и гарантирующих конечный планируемый результат» [198].

Сегодня существуют и различные классификации педагогических технологий. За основу может быть взята предложенная Г. К. Селевко, которую характеризуют как многоаспектную. Данная класси-

фикация педагогических технологий осуществлена по двенадцати признакам: уровень применения, философская основа, ведущий фактор психического развития, концепция усвоения, ориентация на личностные структуры, характер содержания и структуры, организационные формы, тип управления познавательной деятельностью и др.

Классификация построена на основе аналитического (системно-структурного) деления, т. е. признаки выбраны с учетом особенностей структуры педагогической технологии и ее компонентов.

Приведем фрагмент классификации технологий, разработанных Г. К. Селевко по следующим основаниям [258]:

- уровни применения: общепедагогические, частнопредметные (отраслевые), модульные (узкометодические);
- ведущие факторы психического развития: биогенные, социогенные, психогенные, идеалистские;
- подходы к обучаемому: авторитарные, дидакто-, социо-, антропо-, педоцентрические, личностно ориентированные, гуманно-личностные, сотрудничества и свободного воспитания;
- доминирующие методы: догматические, объяснительно-иллюстративные, развивающие, проблемно-поисковые, творческие;
- модернизация традиционной системы образования на основе гуманизации и демократизации отношений, активизации и интенсификации учебной деятельности, эффективности организации и управления обучением, методического и дидактического реконструирования учебного материала; природосообразные, альтернативные, элитные технологии авторских школ.

**Психологическая технология** – это понятие, которое Э. Ф. Зеер определяет как совокупность способов, приемов, упражнений и техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, деятельность по качественному изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта,



познавательных способностей, психофизиологических свойств [110, с. 244].

Психотехнологии по своим задачам и формам представляют собой многообразные виды методов воздействия на личность с целью изменения траектории ее психологического развития, коррекции отдельных психологических качеств, формирования психологических новообразований, а также психологической помощи и поддержки. Основными методами являются тренинговые технологии, технологии психокоррекции, психологического консультирования, а также развивающая психодиагностика и личностно ориентированная терапия.

Существующее мнение, что для развития личности недостаточно одних лишь педагогических технологий, которые традиционно связаны с формированием операционального компонента профессиональной готовности, в итоге привело к выделению психолого-педагогических технологий (ППТ).

*Психолого-педагогические технологии* в самом общем виде представляют собой разновидность социальных технологий и интегрированно сочетают в себе элементы педагогических и психологических технологий. Такое сочетание обеспечивает более высокую эффективность данного вида технологий за счет того, что они позволяют достичь как педагогических, так и психологических целей образования [242].

Этот подход согласуется с нашими исследованиями, доказавшими, что невозможно обеспечение формирования профессиональной готовности по отдельным компонентам только за счет педагогических технологий. Так, формирование социально-психологического и мотивационного компонентов происходит лишь при использовании психологических технологий. Как правило, они применимы для формирования операционального, психофизиологического и ориентационного компонентов профессиональной готовности. Согласно результатам исследования, в более чем 60 ССУЗах Кемеровской области (опрашивалось около 400 педагогов) 97,4 % преподавателей не имеют представления о психологических технологиях. Иногда ошибочно назывались педагогические технологии, которые могут быть использо-

ваны для формирования профессионально важных качеств и ключевых квалификаций (беседа, диспут и др.).

Психологический компонент психолого-педагогических технологий дает возможность изменения индивида, так как направлен на его прогрессивное развитие, формирование и становление личностно образующих характеристик. Поэтому вполне закономерен вывод о том, что современные психолого-педагогические технологии должны соответствовать более общей технологии – технологии личностно ориентированного образования.

Выделение в педагогическом процессе психолого-педагогической подструктуры в основном ориентировало педагогов на развитие психофизиологического компонента профессиональной готовности (восприятие, память, мышление). А если кем-то и выделялись такие психологические качества, как интерес, склонности, мотивации и т. п., то рекомендаций, каким образом их развивать, не давалось никаких.

Как известно, основная цель личностно ориентированного образования – становление личности учащегося. Это совпадает с целями формирования профессиональной готовности специалиста, в которой выделены личностно ориентированные компоненты: мотивационный, ориентационный, социально-психологический. Следовательно, можно говорить о том, что в основу формирования профессиональной готовности должны быть положены личностно ориентированные технологии. Но это не означает, что традиционные (когнитивные и деятельностные) технологии можно игнорировать: должно быть определенное их сочетание с психолого-педагогическими технологиями.

Личностно ориентированное профессиональное образование в своей основе содержит организацию взаимодействия субъектов воспитания и обучения, в максимальной степени ориентировано на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности. Это положение полностью совпадает с сущностью процесса формирования готовности, итогом которого является развитие такого личностного качества, как готовность к профес-

сионально-педагогической деятельности и, соответственно, профессиональных компетенций.

Рассмотрим схему взаимосвязи личности мастера с компонентами и технологиями процесса формирования готовности мастера производственного обучения (рис. 5).

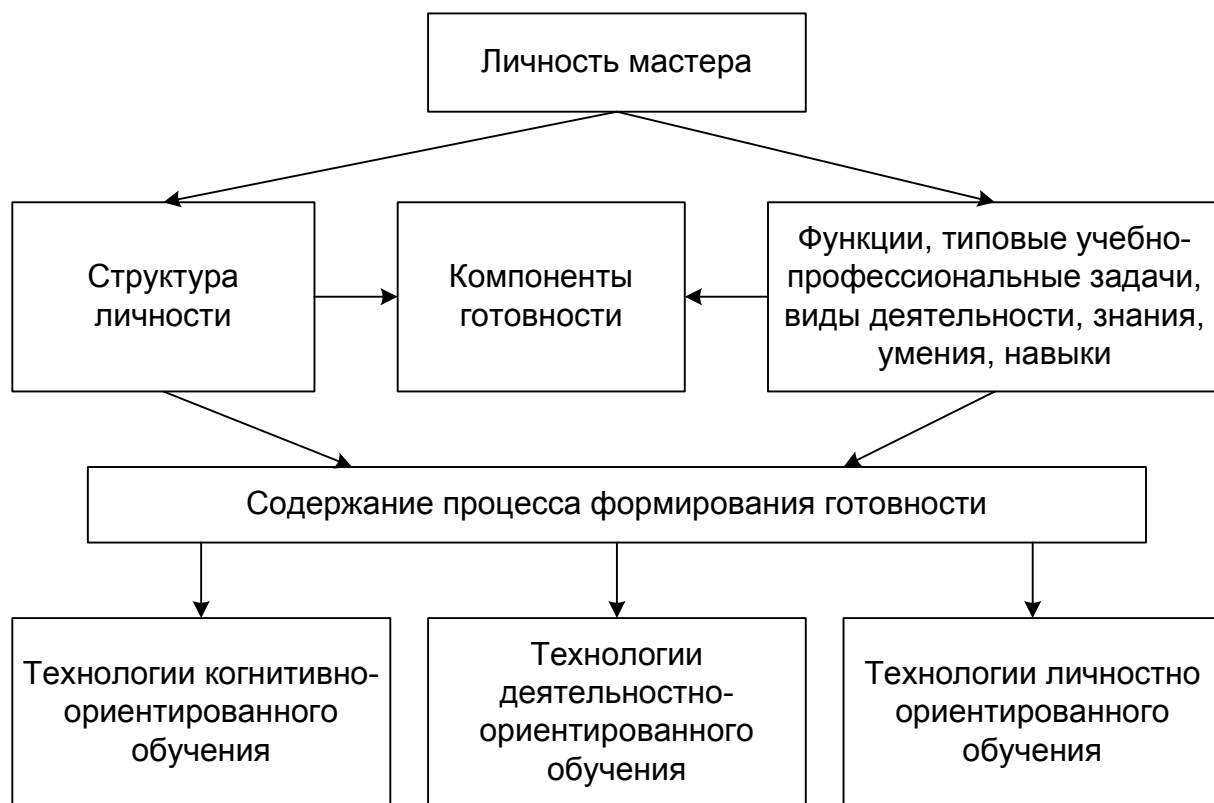


Рис. 5. Взаимосвязь компонентов и технологий процесса формирования профессиональной готовности мастера производственного обучения

Личностно ориентированное профессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Но они не могут быть реализованными в полном объеме на всех ступенях образования, да и их соотношение меняется.

Основными признаками личностно ориентированного обучения можно назвать несколько моментов [105, с. 10]:

- главная цель обучения – развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;

- педагоги и учащиеся выступают полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков является условием обеспечения компетентности личности;
- полноценная компетентность обучающего обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;
- цель личностно ориентированного воспитания – развитие автономности, самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии.

Личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития потенциальной возможности человека стать личностью и реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении, самоактуализации, самореализации и самопрезентации. Поэтому для него характерно проявление сверхнормативной активности в «строительстве себя», в учебе, общении, организации досуга и др.

Подводя итоги вышесказанного, отметим, что технологии, положенные в основу формирования профессиональной готовности, должны быть личностно ориентированными. Основная задача личностно ориентированных технологий состоит в том, чтобы развить обучаемого как личность, способствовать приобретению им социально-личностных и профессионально важных характеристик.

Рассмотренные представления о личности обуславливают понимание процесса формирования профессиональной готовности, который должен строиться как процесс:

- усвоения профессионально-педагогических знаний и умений;
- усвоения способов творческой деятельности;
- индивидуального развития личности, сохранения ее самобытности, личной свободы;
- интериоризации общечеловеческих ценностей, развития индивидуальных личностных смыслов, проектирования собственного мира и деятельности;

- усвоения социально-профессиональных отношений, построенных на основе диалога социальных взаимодействий.

В процессе формирования профессиональной готовности должна быть заложена логика индивидуального развития личности, восхождения учащихся к новому качеству своей самобытности, освоения и воспроизводства культурно-исторического опыта и лично-социальных функций, а также социального взаимодействия на основе взаимопонимания и сотрудничества – логика диалога.

Анализ литературы по проблемам личностно ориентированного образования показывает, что устоявшегося определения личностно ориентированных технологий не существует, а используются понятия «педагогические технологии», «психологические технологии». Чтобы сформировать педагогические технологии, относящиеся к числу личностно ориентированных, необходимы следующие условия [105]:

- наличие четкой и диагностически заданной цели обучения;
- представление изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- соблюдение достаточно устойчивой последовательности, логики этапов выполнения учебных заданий;
- обозначение способов взаимодействия участников профессионально-образовательного процесса;
- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- указание границ правилосообразной (алгоритмической и творческой) деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- открытость обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Поскольку личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания, развития, в нем выделяют соответствующие технологии. Для нашего исследования особый интерес представляют личностно ориентированные технологии обучения.

В процессе формирования готовности мастера производственного обучения наряду с личностно ориентированными технологиями, безусловно, должны находить применение и так называемые традиционные – когнитивные и деятельностно-ориентированные – технологии. Их соотношение определяется различными параметрами, в частности взаимосвязью учебной деятельности и профессионального развития личности [117].

Рассмотрим использование когнитивного, деятельностного и личностно ориентированного подходов в процессе подготовки мастера производственного обучения с точки зрения теории готовности и определим этапы профессиональной подготовки, на которых приоритетна та или иная технология обучения.

Для анализа различных технологий обучения будем использовать спектральную форму представления компонентов профессиональной готовности, которая может иметь следующий вид (рис. 6).

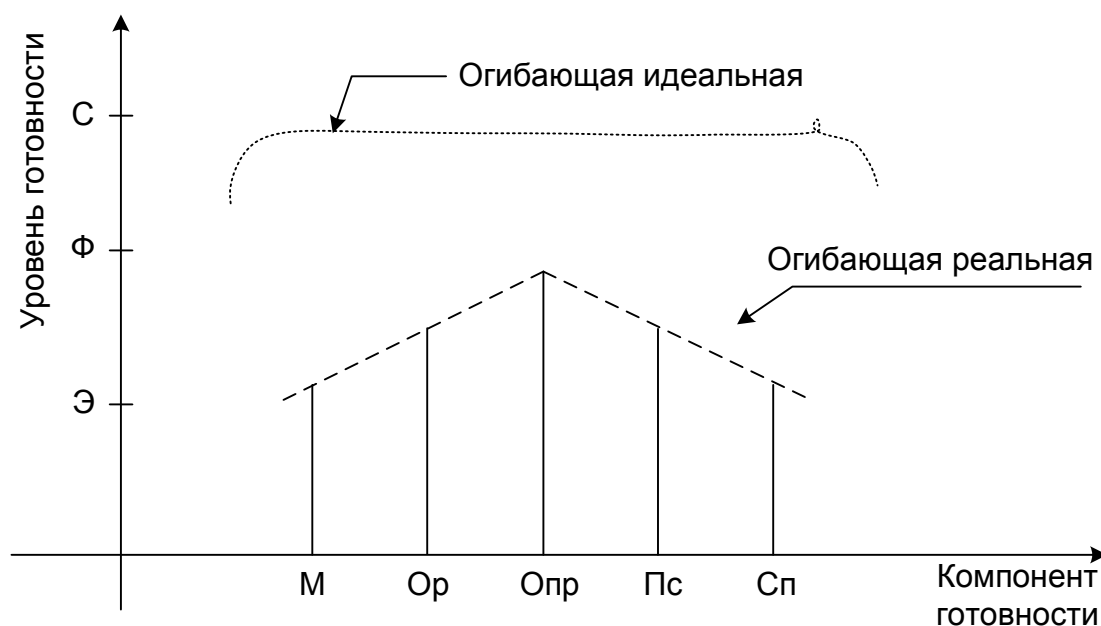


Рис. 6. Спектральная характеристика профессиональной готовности: уровни: Э – элементарный, Ф – функциональный, С – системный; компоненты: М – мотивационный, Ор – ориентационный, Опр – операционный, Пс – психофизиологический, Сп – социально-психологический

Уровень отдельных компонентов (составляющих спектра готовности) позволяет иметь наглядное представление об их соотношении,

а также судить о результирующем виде профессиональной готовности в целом. Огибающая кривая, построенная по уровням составляющих спектра, помогает соотнести ее с огибающей идеального спектра и разработать конкретные психолого-педагогические воздействия на личность учащегося.

При когнитивно-ориентированном подходе обучение построено на основе знаний об окружающей действительности и способах деятельности. Формирование этих знаний реализуется посредством следующих технологий обучения:

- демонстрация учащимся различных предметов и явлений;
- иллюстрация работы механизмов и приборов;
- наблюдение учащихся за предметами, явлениями, процессами и выделение характерных сторон, свойств, связей;
- когнитивное инструктирование, которое включает сравнение, сопоставление и противопоставление (анализ) выявленных свойств; установление и объединение (синтез) свойств, являющихся общими для всех рассмотренных объектов или, наоборот, отличающих объекты одной группы от объектов другой;
- абстрагирование выделенных свойств с помощью закрепления их в терминах;
- обобщение понятий путем применения термина к различным объектам, имеющим выделенные признаки.

Формирование знаний по указанным технологиям осуществляется на теоретических и практических занятиях, при инструктаже, в процессе показа выполнения действий и т. п.

В случае применения технологий **когнитивно-ориентированного обучения** спектральная характеристика профессиональной готовности будет иметь вид с огибающей К (рис. 7).

*Мотивационная готовность* выражена на элементарном уровне, т. е. на уровне знаний, представлений о целях и мотивах профессионально-педагогической деятельности. При этом осуществляется формирование опосредованного отношения к профессионально-педагогической деятельности (через знания, представления и т. п.).

*Ориентационная готовность* также складывается на уровне знаний и представлений о ценностях, характерных для конкретной профессиональной деятельности. Происходит развитие интереса и склонности к профессии, формируются мировоззрение (как система взглядов, понятий и представлений), убеждения (в отношении учебной деятельности).

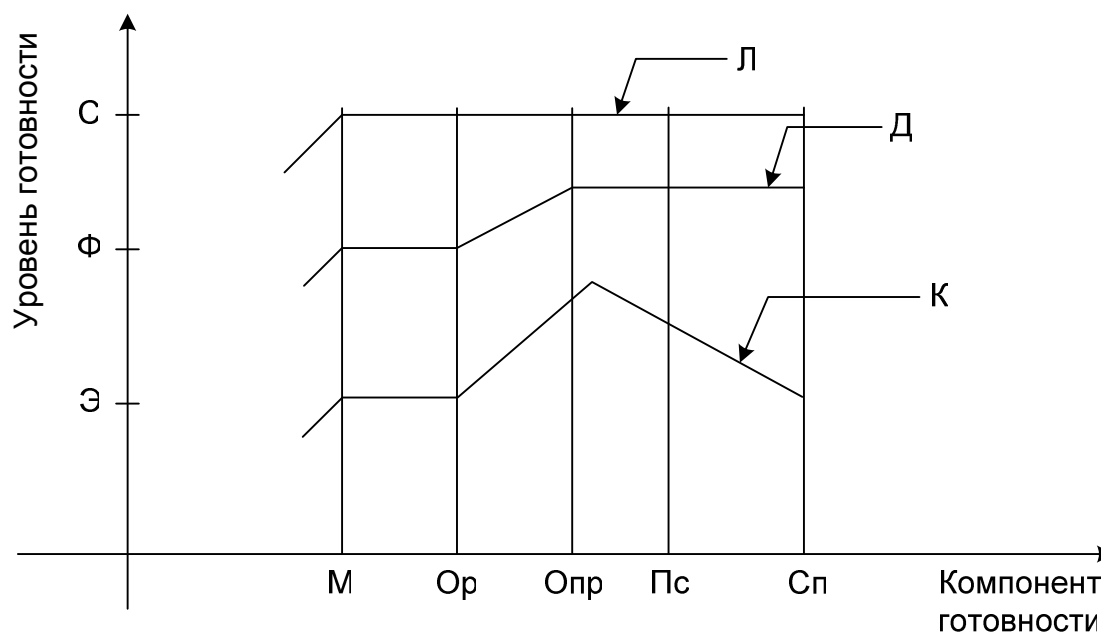


Рис. 7. Спектральная характеристика готовности в случае применения различных технологий обучения:

К – когнитивно-ориентированных; Д – деятельностно-ориентированных;  
Л – личностно ориентированных

*Операциональная готовность* вырабатывается на элементарном и более высоких уровнях, т. е. с использованием знаний (как информационного обеспечения личности) и определенных способов учебной и профессиональной деятельности (умений и навыков).

*Психофизиологическая готовность* определяется в основном формированием памяти и отдельных составляющих мышления, поэтому спектральная линия данного компонента находится между элементарным и функциональным уровнями. Применяя свои знания и умения, учащиеся могут решать репродуктивные задачи на теоретических занятиях, что позволяет формировать такие личностные качества, как внимательность, исполнительность.



*Социально-психологическая готовность* характеризуется отношениями, в которые включаются студенты в ходе учебного процесса: отношение к учению, друг к другу, к педагогу, к учебному предмету и др. Они закрепляются не только как знания, но и как определенные качества личности, например, уважение к окружающим, аккуратность, вежливость и иные черты, связанные с профессиональной деятельностью и опосредованные через знания. Уровень социально-психологической готовности находится на элементарном уровне готовности, так как профессионально важные качества находятся на уровне знаний.

В случае применения технологий **деятельностно-ориентированного обучения** спектральная характеристика профессиональной готовности будет иметь вид огибающей Д (см. рис. 7).

*Мотивационная готовность* определяется на функциональном уровне в виде сознательного проявления положительных отношений к будущей профессионально-педагогической деятельности как общественно значимой, частично интериоризованных личностью учащегося. При этом осуществляется развитие такого качества личности, как целеустремленность.

*Ориентационная готовность* также формируется на функциональном уровне: студенты реализуют свой доминирующий мотив через систему ценностных ориентаций и намерений, которые сознательно проявляются в их поведении [118]. Как основная составляющая педагогической направленности просматриваются отношения «человек – человек», и проявляются такие личностные качества, как осознанность отношений, мотивированность деятельности.

*Операциональная готовность* возникает на функциональном и системном уровнях в виде определенных умений и навыков, характерных для профессиональной деятельности. Например, решение частных, типовых задач по определенному алгоритму, а также задач частично поисковых.

*Психофизиологическая готовность* связана с развитием памяти и наглядно-действенного мышления непосредственно в процессе выполнения определенных видов деятельности, характерных для той или иной профессии. Поскольку практическая деятельность требует

использования элементов творческого подхода, данная готовность находится между функциональным и системным уровнями.

*Социально-психологическая готовность* определяется отношениями, связанными с деятельностным характером: отношение к трудовой деятельности, к коллективу учащихся, оборудованию, инструментам, изготавливаемой продукции и т. п. При этом формируются такие личностные качества, как ответственность, трудолюбие, самостоятельность и др. Уровень социально-психологической готовности связан с регулированием отношений самим учащимся и может иметь элементы творчества, поэтому и расположен между функциональным и системным уровнями.

В случае использования **лично ориентированных технологий** спектральная характеристика профессиональной готовности будет иметь вид огибающей Л (см. рис. 7).

*Мотивационная готовность* требует использования процесса самомотивации (на системном уровне), что позволяет постоянно корректировать составляющие цепочки: потребности → цели → мотивы. В результате проявляются следующие качества личности: целеустремленность, самомотивация, оптимизм.

*Ориентационная готовность* также формируется на системном уровне и связана с развитием следующих качеств личности: самоопределение, увлеченность профессией, инициативность, убежденность в профессиональном выборе.

*Операциональная готовность* подразумевает развитие не только знаний, умений и навыков, но и способностей, характерных для этих знаний и умений (творческих, исследовательских). В данном случае для студента актуальны процессы самообразования, самовоспитания, самообучения.

*Психофизиологическая готовность* формируется на основе высокого уровня развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности с использованием продуктивно-рефлексивной деятельности. В итоге учащиеся приобретают такие качества личности, как ответственность, креативность, рефлексивность, саморазвитие и др.

*Социально-психологическая готовность* характеризуется высоким уровнем социальных отношений, лежащих в основе деятельности мастера производственного обучения, умением осуществлять самокорректировку отдельных черт личности, закрепляя доминантные качества и устраняя негативные. Качества личности определяются ее социальным характером и современными социально-экономическими отношениями: коммуникативностью, коллективизмом, толерантностью, социальной активностью, гражданственностью, культурой, предприимчивостью, компетентностью, профессиональной мобильностью и др.

Проведенные нами эксперименты показали, что теоретические спектральные характеристики при определенном приближении соответствуют форме огибающих теоретических спектральных характеристик. С помощью специальной диагностики отдельных составляющих спектра была получена экспериментальная огибающая отдельных компонентов готовности, формирующихся при использовании когнитивных технологий обучения (рис. 8).

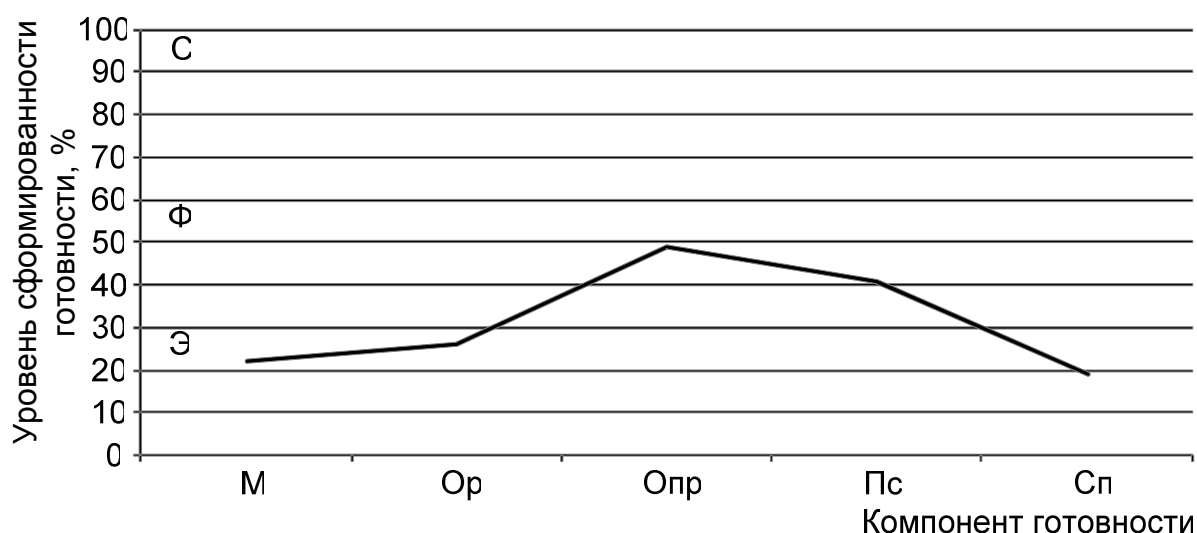


Рис. 8. График огибающей спектральной характеристики уровней профессиональной готовности:

Э – элементарный; Ф – функциональный; С – системный

Форма огибающей экспериментальной спектральной характеристики профессиональной готовности примерно соответствует форме теоретической огибающей, хотя абсолютное значение составляющих спектра меньше, чем в теоретической кривой. Данная траектория со-

храняется и в последующих экспериментах, так как исследование формирования профессиональной готовности осуществлялось по всем компонентам – без выделения отдельных составляющих.

Но в отличие от теоретических огибающих, экспериментальная имеет «завал» на отрезке мотивационного, ориентационного и социально-психологического компонентов. По всей видимости, это свидетельствует о том, что сформированность у студентов таких качеств, как коммуникативность, организаторские способности, эмпатия находится на недостаточном уровне. То же самое относится к развитию мотивационного и ориентационного компонентов, ведь как показали эксперименты, мотивы выбора профессии и составляющие ориентационного характера чаще всего у студентов специально не формируются. Предпочтение отдается знаниям, умениям, интеллектуальному развитию, а мотивационно-ориентационный аспект оказывается вытесненным из учебно-воспитательного процесса.

Рассмотренная спектральная характеристика готовности специалиста как раз и позволяет увидеть, какие технологии обучения использовались на предыдущем этапе (в общеобразовательной школе, профессиональном училище). Достаточно высокий уровень знаний, умений, интеллектуального развития соответствует когнитивным и деятельностным технологиям, которые применяются в определенной системе: классно-урочной, производственном обучении и т. п.

Недостаточный уровень развития мотивационного, ориентационного и социально-психологического компонентов говорит о том, что личностно ориентированное обучение или имеет эпизодическое применение, или отсутствует совсем.

Исследуя формирование готовности, ее структуру и содержание, мы уже отмечали, что осуществляется оно в рамках личностного подхода и направлено на развитие активности личности, ее саморазвитие, самоуправление и самореализацию в профессиональной сфере. Исходя из этого объектами развития профессиональной готовности личности являются ее компоненты: мотивационный, ориентационный, психофизиологический, социально-психологический и операциональный.

Результат исследований психолого-педагогической литературы по личностно ориентированному профессиональному образованию показал, что в его основе лежит организация взаимодействия субъектов обучения и воспитания, в максимальной степени ориентированного на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности. Это положение совпадает с сущностью процесса формирования профессиональной готовности, итогом которого является развитие такого личностного качества, как профессиональная готовность.

Личностно ориентированное профессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии, которые используются для его реализации, должны быть направлены на достижение этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности. Технологии, положенные в основу формирования профессиональной готовности, должны быть личностно ориентированными и в наибольшей степени удовлетворять принципы личностно ориентированного образования.

Многообразие методов и форм организации взаимодействия педагогов с учащимися, по нашему мнению, необходимо свести к пяти группам, каждая из которых ориентирована на развитие и обогащение конкретных компонентов профессиональной готовности мастера производственного обучения.

**Первую группу** представляют технологии формирования мотивационной составляющей: обеспечение оптимального педагогического общения; опора на положительные и впечатляющие примеры в работе мастера производственного обучения; ориентация на практические результаты профессионально-педагогической деятельности; формирование общественно значимого характера данной профессии.

Мотивационные технологии профессиональной готовности создают условия, стимулирующие развитие профессиональной мотивации и адаптивности студентов к требованиям образовательного процесса в учебном заведении.

Реализация целей может идти по следующей траектории: диагностирование (выявление профессиональных мотивов); осознание профессионально-личностной позиции (групповое и индивидуальное обсуждение проблем, связанных с воспитанием и обучением будущих рабочих); прогнозирование и моделирование реального профессионального будущего в условиях учебного заведения (индивидуальные доклады по темам «Мое отношение к процессу подготовки рабочих», «Мои возможности в организации процесса обучения», «Мое видение определения целей подготовки в профессиональном колледже» и др.).

Анализ результатов занятий с использованием мотивационных технологий показывает, что у большинства студентов происходит смещение границ диапазона мотивов в сторону направленности на деятельность мастера производственного обучения. Реальный прирост в экспериментальных группах достигает 35–40 %, что позволяет сделать вывод об изменении отношения к профессионально-педагогической деятельности, а следовательно, повышении уровня профессиональной готовности мастера производственного обучения до функционального и выше.

**Вторую группу** составляют технологии формирования педагогической направленности: знакомство с особенностями профессии мастера производственного обучения; развитие профессионального интереса и склонности к деятельности; обеспечение профессионального мировоззрения, характерного для данной деятельности, и убеждений в правильности выбора профессии, создание имиджа педагогического работника; тренинг на развитие намерения в продолжении освоения профессии мастера производственного обучения.

**Третью группу** образуют технологии формирования знаний, умений, навыков и профессионального опыта мастера производственного обучения: лекционно-семинарские занятия, уроки комбинированные, уроки-экскурсии, интегративные и бинарные уроки в их традиционной когнитивной и деятельностной направленности. Но основной упор сделан на использование технологий, построенных на диалогических взаимодействиях, которые позволяют реализовать ин-

терактивный и фасилитационный подходы, характерные для личностно ориентированного образования [106]. Нами были выделены три группы методов, востребованных при различных формах обучения:

1) *фронтальная форма* обучения: комментирование, рецензирование (устное и письменное), обсуждение, конференции, диспуты, дискуссии и другие технологии, для которых характерно включение в диалогическое взаимодействие только части учащихся;

2) *групповая форма* обучения: коллективная работа, деловые игры, организационно-деятельностные игры, парная работа постоянного состава, КВН, турниры и другие методы, при которых в диалогическое взаимодействие включается основная масса учащихся, а преподаватель исполняет роль организатора, мобилизуя их действия;

3) *коллективная форма* обучения: парная работа с частичной сменой состава, парная работа с полной сменой состава, диалогические сочетания, коллективная познавательная деятельность и иные формы диалогического взаимодействия, в которое включены все учащиеся, а преподаватель выступает в качестве организатора-консультанта, координатора.

Также мы использовали апробированные в экспериментах различных педагогов-исследователей тренинги, ориентированные на развитие интеллектуальных умений и способностей, проблемно-развивающие и эвристические технологии.

**Четвертую группу** составляют технологии, направленные на развитие профессионально значимых психофизиологических свойств мастера производственного обучения: тренинги внимания и наблюдательности; тренинги координации движений, характерных при соответствующей специализации; тренинг саморегуляции психических состояний.

**Пятую группу** образуют технологии, предназначенные для развития профессионально важных качеств и ключевых квалификаций: тренинги личностного роста; тренинги рефлексии и самопознания; психологический тренинг «Эффективное общение»; социально-психологический тренинг «Основные навыки поведения на рынке труда» и др.

Анализ формирования профессиональной готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности позволил иначе взглянуть на процесс подготовки молодых специалистов и используемые при этом средства, методы и формы обучения и воспитания. Оптимальным становится процесс формирования профессиональной готовности мастера в ходе профессиональной подготовки, одним из важнейших условий которой должно быть использование лично ориентированных технологий обучения и воспитания. Главная цель таких технологий – развитие личности студента, которая выступает системообразующим фактором организации всего процесса подготовки будущего мастера производственного обучения. Педагоги и студенты являются субъектами педагогического процесса, ведущими мотивами – саморазвитие и самореализация всех субъектов, а формирование прочных знаний, умений и навыков считается условием обеспечения профессиональной компетентности и компетенции личности будущего специалиста.

#### **2.4. Педагогические условия формирования готовности будущего мастера производственного обучения**

Для формирования профессиональной готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности необходимо выявить комплекс педагогических условий эффективности этого процесса. Под комплексом педагогических условий понимается совокупность необходимых и достаточных условий единства мотивационной, ориентационной, содержательной и процессуальной сторон совершенствования процесса формирования профессиональной готовности будущего мастера производственного обучения [187].

Педагогические условия составляют образовательную среду, в которой организуется, осуществляется, развивается и совершенствуется учебно-воспитательный процесс. Поэтому знание педагогических условий реализации задач профессиональной подготовки специалистов является необходимым компонентом педагогической деятельности. К основным педагогическим условиям, позволяющим вес-



ти подготовку специалистов на высоком уровне, относят стандартизацию образовательного процесса, методическую оснащенность, использование адекватных педагогических технологий и т. д.

Важное значение при формировании профессиональной готовности имеет изучение специфических педагогических условий, отражающих сущность данного процесса наряду с традиционными. Речь идет о комплексе педагогических условий, выявление которых позволяет более качественно и в оптимальные сроки осуществлять подготовку мастера. Поскольку оптимизация любого процесса предполагает его наиболее эффективное функционирование с точки зрения заданности определенных критериев, то в качестве таких критериев могут выступать особенно значимые составляющие, характеризующие педагогический процесс [18]. Такой подход используется во многих исследованиях, поэтому критерии, избранные для конкретного учебно-воспитательного процесса, могут быть положены в основу выделения комплекса педагогических условий.

Можно также говорить о том, что комплекс педагогических условий процесса формирования профессиональной готовности мастера производственного обучения оптимизирует как сам этот процесс, так и управление им. На конечный результат оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы.

*К внутренним факторам* могут быть отнесены используемые технологии обучения и воспитания, уровень подготовки педагогов к процессу формирования готовности, рефлексивно-оценочная работа студентов, соответствие учебной деятельности профессиональной и др.

*Внешние факторы* определяются той средой, в которой протекает педагогический процесс.

Таким образом, выявление комплекса педагогических условий формирования профессиональной готовности заключается в реализации конкретных педагогических принципов с точки зрения оптимизации процесса подготовки будущих мастеров производственного обучения.

Мы считаем также, что при выявлении комплекса педагогических условий необходимо исходить из структуры воспитательных отношений, в которую входят: ученик; педагогический процесс, создаваемый для его развития; связь процесса со средой [35].

**Педагогическое условие 1.** Многие исследователи в качестве одного из основных педагогических условий формирования готовности выделяют определение диспозиции личности (как предрасположенности к определенному поведенческому акту) будущего педагога к педагогической деятельности, т. е. определение его интересов и склонностей. Практически это означает отбор абитуриентов, имеющих мотивы, интересы и склонности к профессионально-педагогической деятельности. Традиционно выбор профессии складывается из двух этапов:

- определение индивидом личностного типа, к которому он относится;
- поиск профессиональной сферы, соответствующей его типу.

Опыт подготовки педагогических работников показывает: при отборе желающих заниматься преподаванием необходимо учитывать наличие осознанной мотивации и диспозиции к данной деятельности. Согласно исследованиям, недооценка определения диспозиции студентов колледжа в профессиональном отборе с начала их обучения приводит на старших курсах к снижению общего интереса к избранной профессии [187].

Все это позволяет предположить, что в практической деятельности образовательного заведения необходимо осуществление следующих мероприятий: конкретизация модели мастера производственного обучения и формирование конкретного представления о ее составляющих; разработка стратегии и тактики по выработке у будущих мастеров определенных личностных качеств, знаний, умений и навыков; выбор практических заданий, выполнение которых способствует формированию конкретных профессионально важных свойств личности; выполнение студентами основных компонентов работы над собой, обеспечивающих профессиональное становление их как будущих специалистов с учетом индивидуальных особенностей, склонностей и способностей.

**Педагогическое условие 2.** В качестве второго условия может быть выдвинута рефлексивно-оценочная деятельность воспитанника, позволяющая формировать «отношение к себе» и такие качества, как самооценка, самоконтроль, самокритичность, что в итоге способствует самовоспитанию, самообразованию и самообучению.

Рефлексия – это не просто знание или понимание студентами самих себя, но и выяснение того, насколько другие знают и понимают их личные особенности, эмоциональные и когнитивные представления. Рефлексивно-оценочная деятельность будущего мастера производственного обучения складывается из освоенных им рефлексивных умений, которые необходимы для психологического анализа уроков производственного обучения. Психологический анализ урока позволяет осмысливать способы и приемы работы, используемые в обучении и во взаимодействии с учебной группой. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии [71].

**Педагогическое условие 3.** Третьим педагогическим условием являются отношения воспитанника с внешней средой – «отношение к людям». В зависимости от этих отношений у человека развивается целый комплекс различных психологических характеристик, определяющих формирование его профессиональной готовности. Среди данных характеристик могут быть как доброжелательные (интерес к людям, тактичность, потребность в общении, доверчивость, открытость, эмпатия и др.), так и недоброжелательные (агрессивность, враждебность, безразличие, невнимательность, недоверчивость, зависть, бестактность и др.).

**Педагогическое условие 4.** По отношению к педагогам мы выделили четвертое условие, которое определяет их специальную подготовку, позволяющую формировать у студентов профессиональную готовность и ее компоненты на мотивационно-организационной основе деятельности. Особенно большое значение это имеет для преподавателей.

давателей общетехнических и специальных дисциплин, которые ответственны за наличие компонентов профессиональной готовности мастера производственного обучения к педагогической деятельности. Речь идет не только об операциональных умениях и навыках по предмету, но и о мотивации, педагогической направленности и личностных, профессионально важных качествах.

Как показывает педагогическая практика, большинство педагогов в средних специальных учебных заведениях ориентированы в учебно-воспитательном процессе на взаимодействие со студентами. Формирование же профессиональной готовности будущего мастера производственного обучения требует взаимодействия личностей, так как кроме операционального компонента структура готовности содержит и личностно-ориентированные компоненты. Поэтому большое значение имеет специальная подготовка педагогов, которая предусматривает формирование психологической готовности педагога к диалогу со студентами и процессуальных умений строить диалоговые отношения. Не менее актуально знание модели мастера производственного обучения и ее реализация в учебном процессе через формирование отдельных компонентов. Таким образом, решение проблемы формирования профессиональной готовности мастера производственного обучения будет более эффективным, если оно ориентировано не только на студентов, но и на преподавателей.

Сегодня, в связи с изменившимися условиями подготовки кадров, предъявляются новые требования к педагогам профессионально-педагогических колледжей (техникумов). Наряду с узкопрофессиональной подготовкой они должны обладать знаниями и представлениями о функциях и видах деятельности мастера производственного обучения в современной действительности. Поэтому диагностирование уровня готовности педагогических работников является обязательным.

**Педагогическое условие 5.** Исходя из того, что педагогический процесс – это способ организации воспитательных отношений, мы выделяем педагогическое условие, которое характеризует взаимодей-

стве педагога и учащихся в форме педагогической технологии. Организация учебного процесса синтезирует в себе различные педагогические технологии, использующие средства, методы и формы педагогического воздействия на основе модели – интегрированного комплекса различных видов деятельности мастера производственного обучения. Теоретической основой данного условия может служить вывод о том, что только значимые для жизнедеятельности личности отношения фиксируются в ее структуре.

Усвоение профессиональных норм и принципов происходит в процессе общественно ценностной деятельности человека и в проецировании его объективных ценностей на личностный смысл деятельности. Органический характер связи между осознанием педагогом профессионально-личностного смысла своей деятельности в обучении и переживанием, эмоциональной настроенностью студентов является тем условием, которое обеспечивает формирование профессионального поведения будущего мастера производственного обучения.

Относительно формируемой готовности это условие реализуется в технологизации учебно-воспитательного процесса. Должны использоваться такие педагогические технологии, которые построены на основе моделирования деятельности мастера производственного обучения, диалогических методов образования и воспитания, коллективной познавательной работы, организационно-деятельностных игр. Все они могут быть представлены как личностно ориентированные технологии, использование которых позволяет формировать у студентов необходимые будущему мастеру личностные качества педагогического работника. Кроме того диалогические методы и групповая познавательная деятельность развивают коллективистские качества личности и умения, связанные с общением с другими людьми, социальную активность. Потребность будущих педагогов в передаче знаний и получении удовольствия от объяснения учебного материала другим способствует мотивации на педагогическую деятельность. Использование педагогических технологий, основанных на моделировании профессиональной деятельности мастера производственного обучения,

особенно большое значение имеет на занятиях по общетехническим и специальным дисциплинам. Организационно-деятельностные игры необходимы будущему мастеру производственного обучения для отработки организационно-управленческих умений и навыков как компонентов его профессиональной деятельности.

**Педагогическое условие 6.** Оно основано на связи педагогического процесса со средой. Образовательная среда, т. е. пространство для совместной жизнедеятельности и общения педагогов и студентов, в учебном заведении должна представлять своего рода модель будущего профессионального поля их деятельности, через соучастие в которой происходит профессиональное становление будущего мастера.

В рамках такого профессионального поля могут быть организованы различные внеучебные научно-практические конференции студентов и педагогов, игры КВН, совместные выставки творческих работ, соревнования, слеты отличников и лучших педагогов, работа в органах самоуправления и др.

Все выделенные выше педагогические условия, как мы полагаем, позволят оптимизировать процесс создания профессиональной готовности мастера производственного обучения и сформировать ее на необходимом уровне.

## **2.5. Критерии сформированности готовности мастера производственного обучения**

Основанием для определения критериальных показателей готовности является содержание готовности, а выделенные показатели в своем единстве позволяют судить о степени ее сформированности у студентов.

В различных исследованиях, посвященных данной проблеме, нет однозначности в определении комплекса этих критериев. Тем не менее в большинстве случаев используется подход, согласно которому при выделении критериев за основу берется наличие установленных исследователем структурных компонентов (Е. П. Белозерцев, Н. В. Кузьмина,

Е. А. Сурдина). По нашему мнению, такое решение вполне может быть использовано для определения критериев сформированности готовности мастера производственного обучения.

Выявляя критерии, многие исследователи не характеризуют все структурные компоненты профессиональной деятельности, а затрагивают лишь отдельные стороны педагогического труда. Например, так определяются общие критерии психологической готовности студентов к профессиональной деятельности или показатели по воспитанию на уровне патриотизма и интернационализма [97]. В исследовании А. И. Войченко обозначены следующие параметры: интерес студентов к избранной профессии; удовлетворенность выбором; понимание социального смысла труда учителя; стремление посвятить себя избранной деятельности; активно-положительное отношение к учебе; постоянная работа над собой; высокие результаты педагогической практики [59]. Имеются исследования, в которых выделенные критерии характеризуют конкретные сформированные структурные компоненты готовности, что позволяет более объективно производить оценку ее уровня в целом. Так, Ж. С. Сафронова в качестве показателей готовности магистрантов технического вуза к педагогической деятельности выделяет положительное отношение к педагогической деятельности, углубленную психолого-педагогическую подготовку, осознание своего соответствия психологическим требованиям педагогической деятельности [256]. Аналогичный подход использует В. Ш. Масленникова, определяя профессионально-педагогическую направленность, нравственно-профессиональную ориентацию, профессионально-педагогический интеллект, эмоционально-волевые качества, рефлексно-оценочные свойства [184].

Рассмотренные подходы к выбору критериев готовности к профессиональной (педагогической) деятельности позволяют сделать вывод: чем более приближенными к содержанию компонентов готовности являются критерии, тем объективнее оценка и диагностика.

В нашем исследовании мы оценивали все компоненты готовности: мотивационный, ориентационный, психофизиологический, социально-психологический, операциональный. При определении крите-

риев исходили из учета каждой из сущностных характеристик готовности, а не ограничивались отдельными сторонами этого интегративного личностного образования. Характеристики профессиональной готовности отражают и конкретизируют все структурные компоненты ее содержания, но при условии, что будут выполнены следующие требования:

- уровень оценки предполагает качественные и количественные критерии, причем качественная характеристика готовности основывается на характеристике количественных оценок;
- оценка любого свойства, качества, действия предполагает несколько уровней, что отражает многоуровневый характер профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения;
- объективность показателей возрастает при применении усредненных экспертных оценок;
- экспертная оценка исследуемых свойств и качеств выражается количественно.

Для проверки эффективности предполагаемых критериев мы использовали экспертную оценку. Членам экспертной группы раздали специальные карты-схемы, включающие перечень экспертируемых (особо значимых) качеств личности, отражающих компоненты готовности и соответственно три уровня оценки: элементарный, функциональный, системный. Список экспертируемых качеств формировали на основе ансамблей личностных качеств, имеющих в литературе, а также результатов опроса практических работников из числа мастеров производственного обучения и администрации.

Перечень особо значимых качеств для будущего мастера выглядел следующим образом.

1. Активность, увлеченность своей профессией.
2. Положительное отношение к своей профессии.
3. Осознание ценности и престижности своего труда для общества.
4. Желание заниматься только этой деятельностью.
5. Осознание значимости выполняемой деятельности.
6. Стремление к совершенствованию во всех аспектах жизнедеятельности.



7. Намерение совершенствовать профессиональное мастерство.
8. Интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности.
9. Профессиональное мировоззрение и убеждение, сформированные на высоком уровне.
10. Уверенность в своих силах.
11. Исполнительность.
12. Ответственность.
13. Чувство долга.
14. Настойчивость.
15. Четкость.
16. Целеустремленность.
17. Требовательность к себе.
18. Добросовестность.
19. Оптимизм.
20. Самостоятельность.
21. Организованность.
22. Креативность.
23. Высокий уровень интеллекта, мышления.
24. Работоспособность.
25. Доброжелательность.
26. Уравновешенность.
27. Стремление к сотрудничеству.
28. Открытость в общении.
29. Тактичность.
30. Интерес к другим людям.
31. Коммуникативность.
32. Коллективистские качества.
33. Эмпатия.
34. Общительность.
35. Сочувствие людям.
36. Гуманизм.
37. Толерантность.

38. Адаптивность.
39. Гибкость.
40. Рефлексивность.
41. Чувство собственного достоинства.
42. Широкий кругозор.
43. Профессиональная эрудиция.
44. Достаточный уровень культуры.
45. Способность самокритично оценивать свои поступки и слова.
46. Трудолюбие.
47. Высокий уровень нравственности.
48. Высокий уровень профессиональных умений и навыков.
49. Обладание техническими, экономическими и педагогическими знаниями на достаточном уровне.

Все перечисленные свойства и качества были сгруппированы как диагностические признаки критериальных показателей профессиональной готовности по отдельным компонентам (рис. 9).

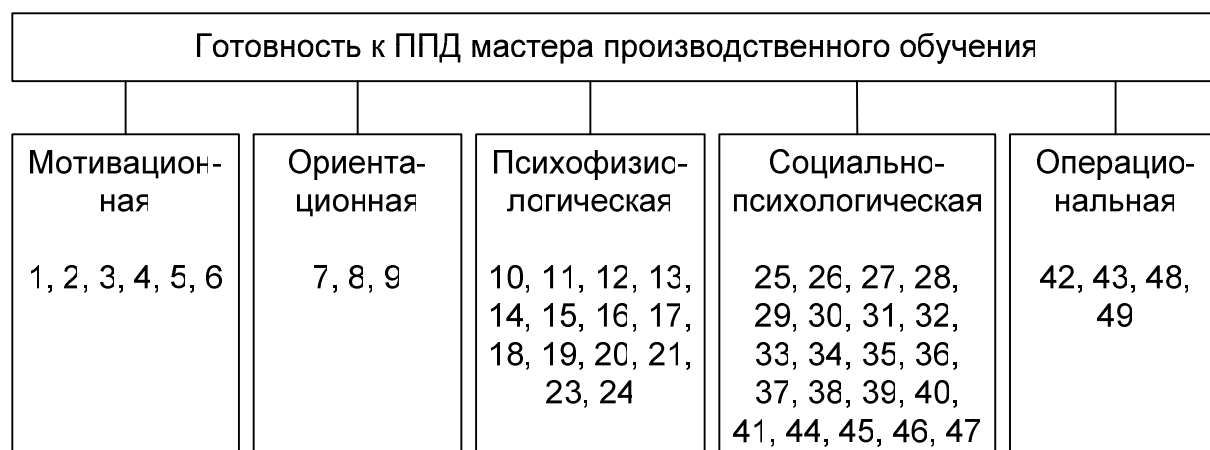


Рис. 9. Составляющие структурных компонентов профессиональной деятельности

Дальнейший синтез свойств и качеств позволил представить их как критериальные показатели. Для мотивационного компонента готовности критерием стала мотивация к профессионально-педагогической деятельности; для ориентационного компонента – педагогическая направленность; для психофизиологического компонента – креа-

тивность, производственно-технологическая умелость; для социально-психологического компонента – коммуникативность, толерантность, организаторские способности, эмпатия; для операционального компонента – профессионально-педагогическая и профессиональная (отраслевая) компетентность и компетенция.

Таблица 1

Критериальные показатели, диагностируемые признаки и методы диагностики степени готовности будущего мастера производственного обучения

Показатель	Признаки	Методы диагностики
1	2	3
1. Мотивация	Система доминирующих ценностных ориентаций: положительное отношение к профессии мастера производственного обучения, понимание социальной значимости его труда, увлеченность педагогической деятельностью в обществе, личностная значимость профессионально-педагогической деятельности	Беседа, анкетирование, наблюдение, решение педагогических задач и анализ педагогических ситуаций, тестирование, экспертная оценка
2. Коммуникативность	Умение общаться с другими учащимися; обладание чувством такта и выдержки; способность обосновать собственные высказывания и воспринимать критику; взаимодействие с другими учащимися; умение входить в контакт с незнакомыми людьми	Наблюдение, экспертная оценка, тестирование, ролевые и деловые игры
3. Толерантность	Терпение, психологическая устойчивость; эмоциональная устойчивость	Наблюдение, экспертная оценка, ролевые и деловые игры
4. Эмпатия	Эмоциональный отклик на душевное состояние другого человека; сострадание и милосердие; альтруизм, доброта, желание помочь; умение понять и принять другого учащегося	Экспертная оценка, тестирование, наблюдение

Окончание табл. 1

1	2	3
5. Организованность	Способность организовать работу других людей; самостоятельность и волевой самоконтроль; внимание, наблюдательность; педагогические умения; самоконцентрация; самооценка	Экспертная оценка, самооценка, тестирование, наблюдение, ролевые и деловые игры
6. Производственно-технологическая умелость	Работоспособность, умение выдерживать производственные нагрузки; уверенность в своих силах	Наблюдение, тестирование, реальные работы в ходе производственного обучения
7. Профессионально-педагогическая компетентность	Умения и навыки, связанные с педагогической деятельностью мастера производственного обучения: профессиональное обучение; воспитание; методические, организационно-управленческие навыки	Наблюдение, тестирование, реальная педагогическая деятельность во время педагогической практики
8. Креативность	Творческий подход к делу и стремление к инновациям; внедрение в свою работу новых знаний и идей	Наблюдение, реальная деятельность с элементами творческого решения задач, экспертная оценка
9. Профессионально-педагогическая направленность	Интерес и склонность к профессии мастера производственного обучения; профессионально-педагогическое мировоззрение и убеждение в правильности выбранной профессии; намерение совершенствовать свое профессиональное мастерство	Наблюдение, тестирование, экспертная оценка, ролевые и деловые игры
10. Профессиональная компетентность	Знания и умения в части отраслевой подготовки	Тестирование, оценка уровня знаний по традиционно сложившейся системе контроля в процессе теоретического обучения

Таким образом, диагностику готовности можно выполнять, анализируя выделенные критериальные показатели. Для наглядности нами была разработана карта диагностики, позволяющая определить достигнутый уровень и динамику того или иного компонента готовности (табл. 2).

Таблица 2

Карта диагностики готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения

Уровень готовности	Компонент готовности										
	мотивационный	педнаправленность	психофизиологический		операциональный		социально-психологический				
			производственная технологическая умелость	креативность	отраслевая компетентность	психолого-педагогическая компетентность	коммуникативность	организованность	толерантность	эмпатия	
Системный											
Функциональный											
Элементарный											

В процессе эксперимента мы использовали два подхода к оценке профессиональной готовности. Первый включал экспертное мнение педагогических работников, проводящих учебные занятия в группе, а также классных руководителей, психологов. Второй подход основан на компьютерном тестировании студентов с помощью специально разработанной программы. Результаты обобщены.

В отличие от экспертной оценки тестирование производилось не по целостным компонентам профессиональной готовности, а по их составляющим согласно содержанию диагностических методик.

Для оценки параметров профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения была задействована компьютерная программа комплексного тестирования COMPLEX TEST, которая позволяет использовать программно-аппаратный комплекс учебных компьютерных классов образовательных заведений или же отдельные персональные машины.

Для реализации поставленных задач разработан алгоритм проектирования модели комплексного теста, который включает в себя семь этапов (рис. 10).



Рис. 10. Этапы разработки модели

Комплексное тестирование личности проводится по выбранному профилю для построения модели профессиональной готовности мастера производственного обучения. Индивидуальное тестирование личности по выбранному из конфигураций программы комплексу тестов предусматривает анализ и просмотр результатов по каждому

из них. Если необходимо проследить отклонение в развитии личности от эталонных или среднестатистических значений, программа может применяться для анализа указанных значений. Чтобы наблюдать развитие личности в процессе обучения или производственной деятельности, она позволяет проводить сравнительный анализ результатов тестирования на промежутке времени. Определяется также относительный уровень профессиональной готовности личности к деятельности мастера производственного обучения с установкой процента его приближенности к системному уровню готовности.

Программа COMPLEX TEST предназначена для проведения комплексного тестирования личности в соответствии с разработанной в Кемеровском государственном профессионально-педагогическом колледже (КемГППК) моделью профессиональной готовности мастера производственного обучения, включающей в себя следующие критерии:

- направленность личности (направленность на себя, на взаимоотношения, на дело);
- склонность к определенному типу профессии («человек – техника», «человек – человек»);
- индивидуально-психологические особенности (показатель адекватности самооценки и развитости волевых качеств, экставертированность-интровертированность, уровень коммуникативных и организаторских способностей, степень эмпатии и самоконтроля в общении).

С помощью психодиагностики в модели профессиональной готовности студента к деятельности мастера производственного обучения нами исследованы мотивационный, ориентационный, социально-психологический компоненты.

**Мотивационный компонент** раскрывается через внешнюю ориентированность человека и ее соотнесение с внутренней определенностью мотивации. Измерение данных аспектов можно произвести посредством диагностики направленности личности – важнейшей характеристики, связанной с системой установок и ценностных ориентаций. Опросник деловой направленности (ОДН) разработан В. Смекалом и М. Кучером на основе ориентировочной анкеты Б. Басса. Мето-

дика определяет три вида направленности: направленность на себя, направленность на взаимоотношения, деловая направленность.

*Направленность на себя* отличает преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего занят самим собой, своими чувствами, переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих людей. В работе он видит прежде всего возможность удовлетворить собственные притязания.

*Направленность на взаимоотношения*, или направленность на взаимные действия, характеризуют ситуации, в которых поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с коллегами. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

*Деловая направленность* (направленность на задачу) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью и увлечением этим процессом, бескорыстным стремлением к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности в группе, а потому старается отстаивать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не существуют абсолютно независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому правильнее говорить не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

**Ориентационный компонент** характеризует в модели готовности профессионально-педагогическую направленность, которая представляет собой активность личности в профессиональном самоопределении и осознание субъектом того, насколько он подготовлен к определенному виду деятельности. Ряд существенных показателей сформированности субъектного отношения к собственным действиям можно получить с помощью дифференциально-диагностического опросника (ДДО), разработанного Е. А. Климовым. В нашем исследовании использована методика «Субъектно-ориентированная адаптация дифференциально-диагностического опросника Е. А. Климова» (автор А. К. Осницкий). Этот адапти-



рованный вариант ДДО-М позволяет получить информацию об интересах, умениях, предпочтениях студента и сформированности его как субъекта деятельности, а также успешно прогнозировать удовлетворенность избираемой профессиональной деятельностью.

При построении профиля студента из представленных типов профессий нами выделены «человек – техника» и «человек – человек», так как именно они характеризуют интегративный тип профессии мастера производственного обучения.

*Социально-психологический компонент* включает ряд психологических характеристик, таких как самооценка, экстравертированность, коммуникативные и организаторские способности, самоконтроль в общении, эмпатия.

*Самооценка* относится к числу центральных образований личности – ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию и являясь регулятором поведения и деятельности. Важно отметить, что формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия, т. е. условия обучения, атмосфера в учебном заведении и, конечно, социум играют огромную роль в период получения профессионального образования. Именно поэтому отслеживание изменений в самооценке студента является важным для определения уровня готовности к будущей профессиональной деятельности.

Измерение динамики формирования самооценки проведено нами с помощью опросника «Личностный дифференциал» (ОЛД), разработанного на основе техники семантического дифференциала Ч. Осгуда. Данная методика адаптирована к российским условиям сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева и отражает сформировавшееся в нашей культуре представление о структуре личности. Текстовый интерпретатор результатов данной разработки предложен В. И. Тараненко.

*Организаторские способности* – это группа качеств, характеризующих умение организовывать какие-либо процессы, направлять людей на выполнение определенных действий, целенаправленно управлять собой и своей деятельностью. *Коммуникативные способности* – качества, позволяющие устанавливать и развивать целесообразные от-

ношения с людьми, создавать благоприятный психологический климат в процессе общения. Измерение данных показателей сделано с помощью методики выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2). Кроме того, произведена оценка самоконтроля в общении, позволяющая выявить устойчивость эмоциональных реакций в различных ситуациях. Для этих целей была использована методика М. Снайдера «Самоконтроль в общении». Оценка уровня сформированности *эмпатических способностей* была получена в результате применения методики В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей».

Программа использованного нами комплексного тестирования имеет экранный вид, представленный на рис. 11.

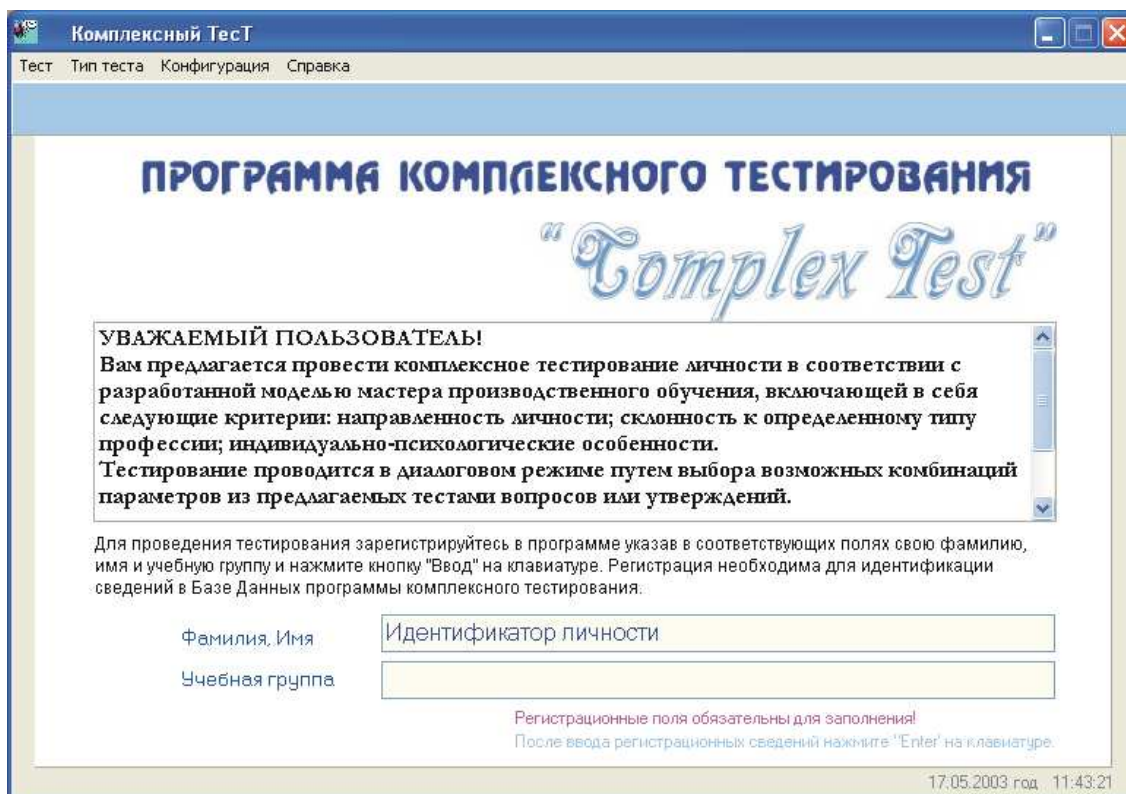


Рис. 11. Начальный экран диалогового режима работы программы

Тестирование проводится в диалоговом режиме путем выбора возможных комбинаций параметров из предлагаемых тестами вопросов или утверждений. Обработка и сохранение результатов производятся в автоматическом режиме работы программы комплексного тестирования.

При этом может быть задействовано практически неограниченное количество баз данных результатов тестирования вместимостью 1000 и более полных тестов. Нами при проведении комплексного тестирования в программе применялись тесты: «Формула темперамента», «Самооценка личности», «Опросник деловой направленности личности (ОДН)», «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО-М)», «Диагностика уровня эмпатических способностей», «Самоконтроль в общении», «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)».

Внесение данных в программу COMPLEX TEST может быть произведено при индивидуальном тестировании в диалоговом режиме, при ручном вводе ответов выполняемого тестирования или ручном вводе обработанных результатов. В зависимости от выбранной конфигурации проведение тестирования и внесение данных может происходить как без вывода результатов, так и в режиме просмотра обработанных результатов с комментариями.

Развитый интерфейс программы позволяет по идентификатору личности ознакомиться с результатами ранее выполненного тестирования, которые представлены в виде структурированных диаграмм и полнофакторных описаний по каждому пройденному тесту.

Результаты работы программы комплексного тестирования могут быть представлены следующим образом:

1) *аналитический* – в виде текстовой информации, содержащей обобщенные данные о тестируемом:

- идентификационное имя,
- учебная группа,
- дата проведения тестирования,
- имя базы данных результатов тестирования;

2) *содержательный* – в виде информации по каждому пройденному тесту:

- наименование теста,
- продолжительность тестирования,
- цифровые значения по характеристикам теста,
- комментарии по анализу цифровых значений;

3) *графический* – в виде наглядного изображения:

- круговая диаграмма или гистограмма по результатам пройденных тестов,
- гистограмма профиля модели с указанием «коридора» оптимальных значений,
- диаграмма профиля группы учащихся;

4) *электронный* – в виде файлов:

- кодированные, типизированные, использующие файловые переменные, которые включают информацию о тестируемом, пройденных им тестах и результатах тестирования,
- потребительские форматы (текстовые (RTF) и графические (WMF)), содержащие результаты тестирования по идентификатору личности.

Результаты тестирования, сохраненные в типах документов *потребительских форматов*, позволяют проводить дальнейший анализ и подготовку отчетов с использованием текстовых процессоров, способных создавать и обрабатывать комплексные документы и электронные таблицы. Возможность обработки электронных *типизированных файлов* предусмотрена встроенными средствами программы комплексного тестирования COMPLEX TEST.

Функциональные особенности программы комплексного тестирования подразделяются на диалоговые и автоматизированные.

В *диалоговом режиме* программа комплексного тестирования COMPLEX TEST дает возможность:

- производить с использованием быстрого доступа выбор различного количества из возможного набора тестов (индивидуальных, произвольно выбранных, профильных, всех тестов);
- подключать дополнительные базы данных результатов тестирования;
- просматривать базы данных результатов тестирования по идентификационным качествам;
- осуществлять поиск в базах данных по идентификатору личности;
- просматривать в базе данных наименования выполненных тестов по установленному идентификатору личности;

- открывать в базе данных и просматривать результаты ранее выполненных тестов;
- создавать профиль модели мастера производственного обучения по результатам выполненных индивидуальных тестов, сохраненных в базе данных;
- производить построение профиля модели группы учащихся по результатам выполненных индивидуальных тестов, сохраненных в базе данных;
- выполнять сравнительный анализ развития личности по профилю модели мастера в период обучения (до 5 контрольных данных);
- просматривать результаты и комментарии тестирования, проведенного в диалоговом режиме или режиме ручного ввода данных (или результатов), индивидуально по каждому тесту или в комплексе;
- сохранять результаты тестирования, проведенного в диалоговом режиме или режиме ручного ввода данных (или результатов), в выбранных пользователем файлах обогащенного формата (RTF);
- графически отображать результаты выполненного тестирования в виде гистограммы или круговой диаграммы;
- начинать новое тестирование без перезапуска программы;
- выполнять перезапуск программы;
- производить настройки конфигурации и интерфейса графического и диалогового режимов работы программы.

В *автоматизированном режиме* программа комплексного тестирования при работе позволяет:

- обсчитывать результаты тестирования, проведенного в диалоговом режиме или режиме ручного ввода данных (или результатов), по каждому пройденному тесту;
- переводить результаты тестирования по каждому пройденному тесту в форму программы;
- преобразовывать комментарии для каждого из пройденных тестов в форму результатов;
- сохранять результаты тестирования по каждому пройденному тесту в базе данных программы;

- сохранять результаты тестирования и комментарии по тестам на диске компьютера, а по окончании тестирования – в файлах обогащенного формата под именем тестируемого.

Работа по тестированию начинается с появлением на дисплее окна выбора со структурой меню «Тип теста» (рис. 12). Команда «Продолжить» обозначает проведение тестирования по избранным тестам без сохранения выбора в конфигурации программы. В случае выбора пункта меню «Индивидуальные» раскрывается дополнительное подменю, в котором из имеющегося перечня тестов можно остановиться на одном, по которому и будет произведено тестирование.

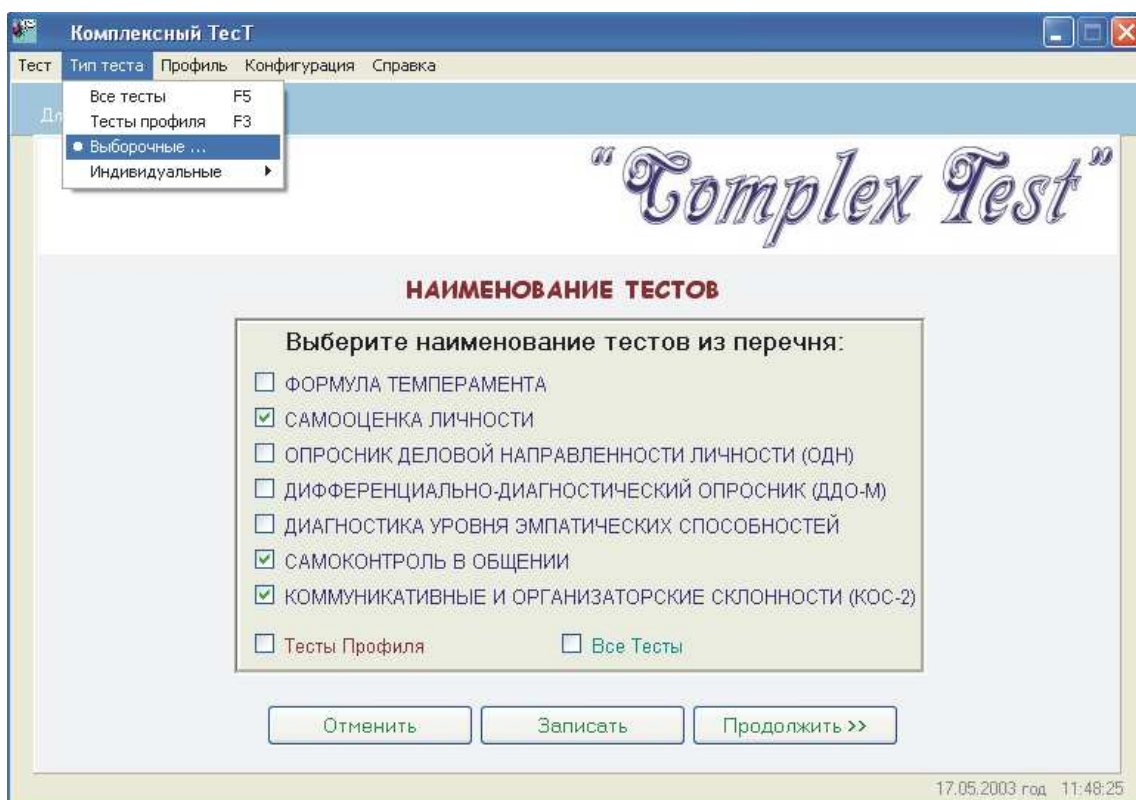


Рис. 12. Структура меню «Тип теста»

При ознакомлении с результатами тестирования в форме просмотра можно осуществить графическое построение профиля профессиональной готовности (спектр). Профиль основан на результатах тестирования и имеет вид гистограммы по каждому параметру выбранных тестов. На гистограмме также отражены уровни оптимальных значений для различных показателей, чтобы на основании срав-

нения параметров можно было сделать вывод о состоянии профессиональной готовности тестируемого. Программа позволяет на одном профиле (спектре) отражать до пяти разнообразных графиков.

После проведения тестирования, ввода данных результатов и получения их графического отображения с использованием встроенных в программу средств просмотра можно произвести комплексную оценку относительного уровня профессиональной готовности к деятельности мастера производственного обучения.

Оценка относительного уровня профессиональной готовности производится на основании построенного профиля личности, который содержит в своей структуре обоснованные уровни оптимальных значений для каждого показателя и отдельных групп характеристик. Для критериев ряда компонентов профессиональной готовности установлены следующие «коридоры»:

1. Показатели направленности на себя, взаимоотношения и дело (шкалы 1–3) – уровень оптимальных значений находится в пределах 30 %, поскольку эти три особенности личности связаны между собой и суммарно дают 100 %.

2. Показатели типа профессии «человек – техника» и «человек – человек» (шкалы 4–5) – уровень оптимальных значений установлен в пределах 50 %, так как отражает соотношение предпочтений из двух типов профессий.

3. Остальные показатели (шкалы 6–12) – уровень оптимальных значений определен в пределах от 70 до 100 %.

Такое процентное соотношение хорошо согласуется с методикой В. П. Беспалько, определяющей уровень усвоения и параметры мастерства в овладении профессиональной деятельностью [47].

Для формирования профессионально значимых личностных качеств студента и установления уровня его профессиональной готовности принято деление степени профготовности специалиста на три уровня. Каждому из них, согласно исследованию В. П. Беспалько, соответствует коэффициент усвоения знаний (рис. 13).

**Элементарный уровень.** Первый уровень профессиональной готовности будущего специалиста предполагает знакомство с предстоящей профессиональной деятельностью и составляет до 30 % от степени профессиональной готовности специалиста. Его характеризуют наличие первоначальной профессиональной мотивации, получение первичной информации о профессии и общепрофессиональных знаний, умений, навыков. Уровень определяется узнаваемостью профессии и является начальным в профессиональном обучении (см. рис. 13).

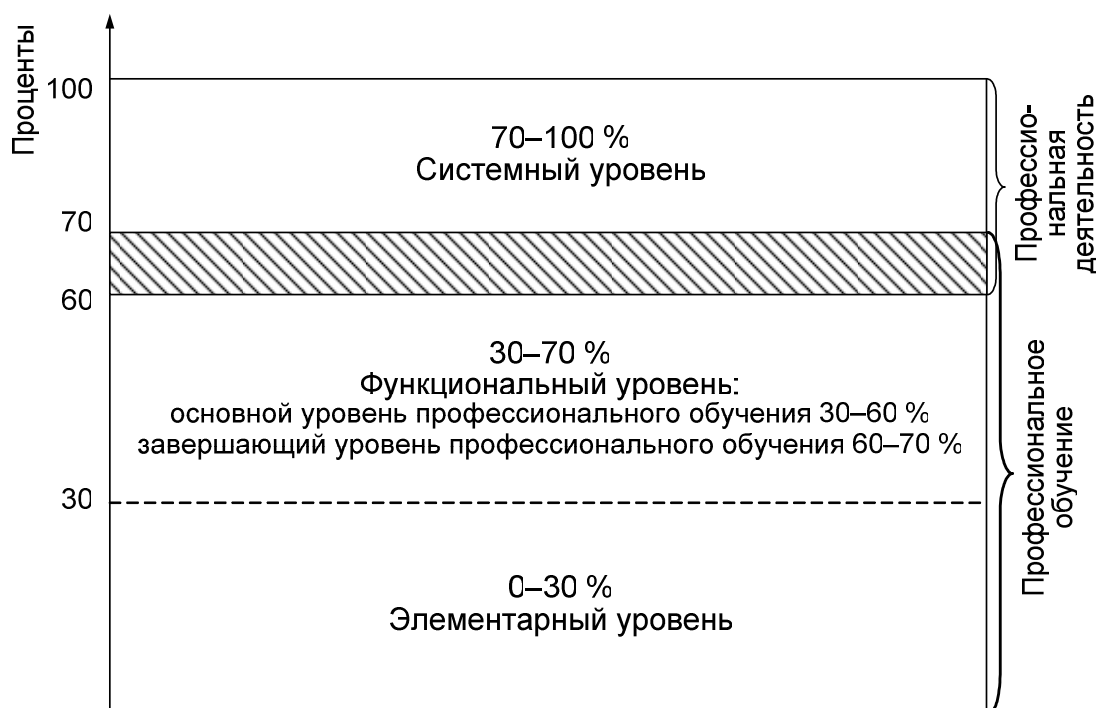


Рис. 13. Выделение уровней профессиональной готовности специалиста

**Функциональный уровень.** Второй уровень, составляющий от 30 до 70 %, подразделяется на основной подуровень профессиональной готовности (30–60 %) и завершающий (60–70 %), создающий область перекрытия второго и третьего уровней готовности специалиста (см. рис. 13). На этом этапе происходит становление студента как специалиста, владеющего основными теоретическими знаниями и практическими навыками будущей профессии.

**Системный уровень.** К третьему уровню профессиональной готовности у специалиста должны быть сформированы достаточные



знания, навыки и умения по выбранной профессии, а также ряд профессионально значимых качеств. Уровень начинается от 70 % и предусматривает дальнейшее профессиональное развитие. Характеристикой его является направленность на саморазвитие, самообразование, постдипломное обучение.

Подготовка студентов в средних специальных профессионально-педагогических заведениях включает в себя их развитие на элементарном, функциональном и частично системном уровнях профессиональной готовности. До 60–70 % подготовка осуществляется в учебном заведении, начиная с 70 %, когда происходит последующее профессиональное становление, необходимым условием является наличие профессиональной деятельности. При этом активное профессиональное развитие специалиста фиксируется уже с 60-процентного значения – начала перекрытия уровня профессионального обучения в 10 %. Это связано с приобретением профессионального опыта в процессе прохождения производственных практик на завершающих этапах обучения.

Программой комплексного тестирования при построении профиля личности используются указанные «коридоры» готовности, которые в теоретической модели представлены как системный, функциональный и элементарный уровни, составляющие уровень профессиональной готовности.

Таким образом, установлено, что при подготовке специалиста на этапе профессионального обучения необходимо довести его знания, навыки, умения и личностные качества до границы системного уровня, поскольку профессиональное формирование личности соответствует именно этому уровню, который характеризуется новым профессиональным этапом – вхождением в профессию (адаптацией к профессиональной деятельности на рабочем месте). Поэтому для выяснения уровня готовности будущего специалиста на этапе профессионального обучения и его (специалиста) характеристики степень профессиональной готовности принята за 100 % суммарной шкалы элементарного и функционального уровней.

При определении индивидуального процентного значения профессиональной готовности на этапе профессионального обучения

можно сделать вывод об относительном приближении к системному уровню. При преодолении 70-процентного предела готовности специалиста можно вести речь об относительном уровне его профессиональной готовности. Для характеристики степени профессиональной готовности студента как специалиста системный уровень имеет шкалу от 0 до 100 % (рис. 14).

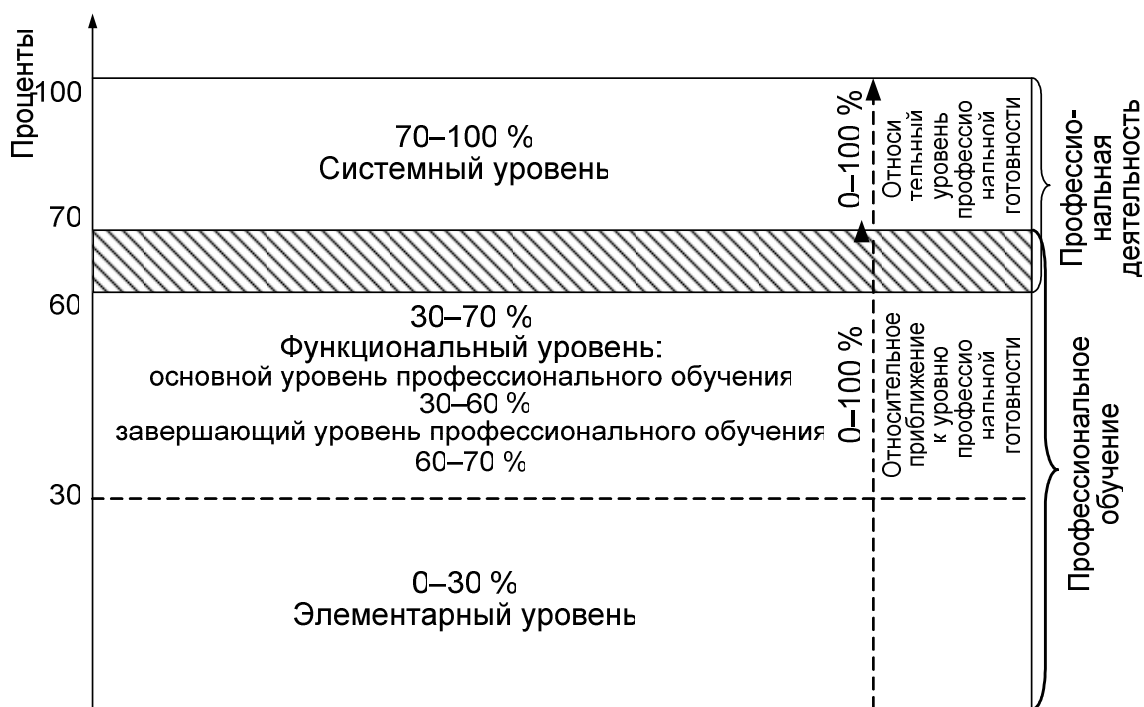


Рис. 14. Установление процентных уровней профессиональной готовности

Если при диагностике средневзвешенный показатель по всем шкалам тестов профиля на этапе профессионального обучения не превышает 70 %, то полученная числовая характеристика рассматривается как относительное приближение к уровню профессиональной готовности. Если же показатель больше 70 %, то качество подготовки достигает системного уровня и значения характеризуют относительный уровень профессиональной готовности.

Рассматривая взаимосвязь основных моделей профессионального образования и развития личности, Э. Ф. Зеер выделяет этапы подготовки учащихся и траекторию личностного роста от абитуриента до специалиста [109]. Сопоставляя эти данные с полученными нами уровнями и этапами процесса формирования профессиональной го-

товности, мы находим определенные аналогии, связанные с развитием личности студента. Согласно нашим представлениям, на адаптационном этапе формируются ключевые компетентности, так как для него характерно использование когнитивных технологий. На основном этапе формируются ключевые компетенции, потому что для него характерно применение деятельностно-ориентированных технологий. На определяющем этапе формируются ключевые квалификации – для него характерны личностно ориентированные технологии.

Сопоставляя вектор профессионального развития личности (по Э. Ф. Зееру) с графиком формирования профессиональной готовности, можно проследить соответствие этапов подготовки специалиста и этапов процесса формирования профессиональной готовности (рис. 15).

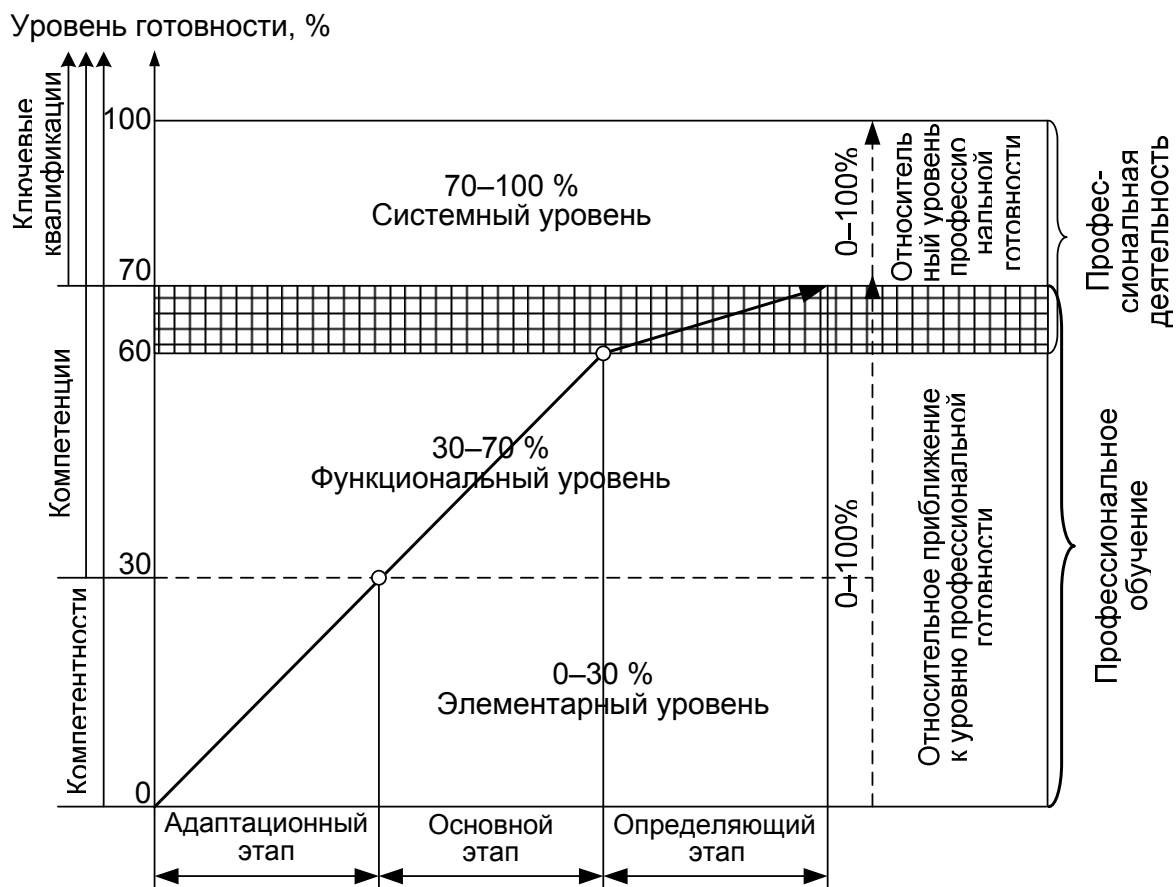


Рис. 15. Формирование профессиональной готовности

При сопоставлении графика формирования профессиональной готовности с этапами подготовки специалиста следует соотнести адаптационный этап с компетентностями, основной – с компетенциями, кото-

рые могут достигать 60 % от максимального уровня профессиональной готовности, а этап определяющий (60–70 % и выше) – с ключевыми квалификациями.

Для выявления динамических изменений в развитии личности по истечении какого-либо промежутка времени необходимо провести повторное (дополнительное) тестирование и выполнить наложение результатов по профилю личности (возможно наложение до 5 диаграмм). По полученной комплексной диаграмме можно отследить приращение показателей и их статистический разброс по анализируемым шкалам тестов, а также определить амплитудный характер изменений отклонения личности от среднестатистических или эталонных значений.

Такой анализ позволяет выявить динамику формирования профессионально значимых качеств студента, чтобы осуществлять научный подход к выбору обучающих программ, педагогических технологий и индивидуального психологического сопровождения для достижения оптимального уровня готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения в колледже.

На основе разработанных критериев нами были проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной готовности студентов колледжа к деятельности мастера производственного обучения. Полученные данные представлены в виде графиков огибающих спектральных характеристик профессиональной готовности, демонстрируя результат экспертной оценки (рис. 16).

На начальном уровне диагностика выявила, что мотивационная, ориентационная и социально-психологическая готовность в основном находятся на элементарном уровне, который не превышает 30 %. Операциональный и психофизиологический компоненты оказались выше элементарного уровня. Функциональную готовность мы приняли за 60 %.

**Кривая, обозначенная буквой Н (начало)**, показывает исходное состояние распределения компонентов профессиональной готовности и выступает как усредненная характеристика большинства

учебных групп в начальный период (перед обучением в колледже). Остальные кривые получены в результате использования в опытно-экспериментальной работе различных технологий обучения. Так, кривая К характеризует распределение компонентов готовности в начальной стадии эксперимента, когда использовались лишь когнитивно-ориентированные технологии обучения. Количественные изменения относительно исходного уровня незначительные, за исключением операционального компонента. И это понятно, ведь основное воздействие педагогов было направлено на формирование знаний и учебных умений. Относительное изменение в среднем по компонентам готовности (кроме операционального компонента) составило около 3 %.

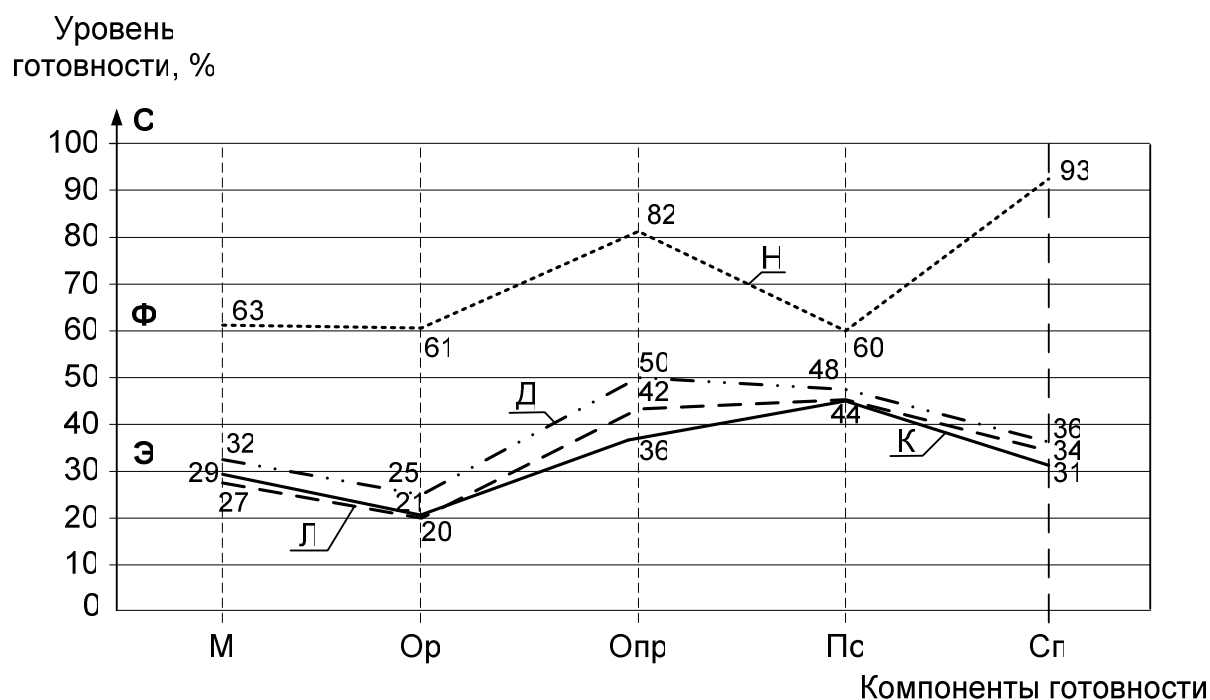


Рис. 16. Огибающие спектральных характеристик для экспериментальной группы

На *втором году обучения* в колледже экспериментальная работа была построена с использованием в основном деятельностно-ориентированных технологий. Здесь распределение компонентов готовности представлено **кривой Д**. Как видим, изменения в них также незначительные: прирост в среднем составил около 7,5 %. Что же касается операционального компонента, то его прирост достиг 16 %, или

60 % по сравнению с приростом предыдущего этапа. Мы связываем это с тем, что резкий переход от когнитивного обучения к деятельностному на втором году занятий не позволил части студентов быстро адаптироваться к несколько иной по характеру учебной деятельности.

Опытно-экспериментальные данные показывают, что использование когнитивных и деятельностно-ориентированных технологий обучения не повлияло на уровень готовности по мотивационному и ориентационному компонентам, потому что развитие этих компонентов осуществлялось по традиционной схеме – через знания, умения и навыки. В традиционной технологии обучения наблюдается вытеснение мотивационного и ориентационного компонентов, так как когнитивные технологии их просто не предусматривают. Не нацеливают на это и существующие образовательные стандарты. В случае же личностно ориентированного подхода, наоборот, знания и умения формировались через мотивы и ориентации.

*Третий год обучения* студенты экспериментальных групп начали с освоения факультативного курса «Технология учебно-профессионально-педагогической деятельности». Это значительно изменило их отношение к собственной деятельности и позволило создать устойчивую мотивацию к предстоящей работе. Использование личностно ориентированных технологий, пусть даже не в полном объеме, так как сохранились когнитивные и деятельностные технологии, позволило получить уже более заметный результат в формировании профессиональной готовности. Средний прирост по всем компонентам составил около 30 %, что в 4 раза превысило показатели предыдущих этапов эксперимента. Полученные результаты говорят о том, что личностно ориентированные технологии обучения наиболее эффективны, так как воздействуют на все компоненты готовности равномерно.

Итоги тестирования по программе COMPLEX TEST в экспериментальной и контрольной группах отражены на рис. 17.

Итоги всей экспериментальной работы представлены графически на рис. 18. Здесь мы обобщили результаты экспертной оценки и компьютерного тестирования.

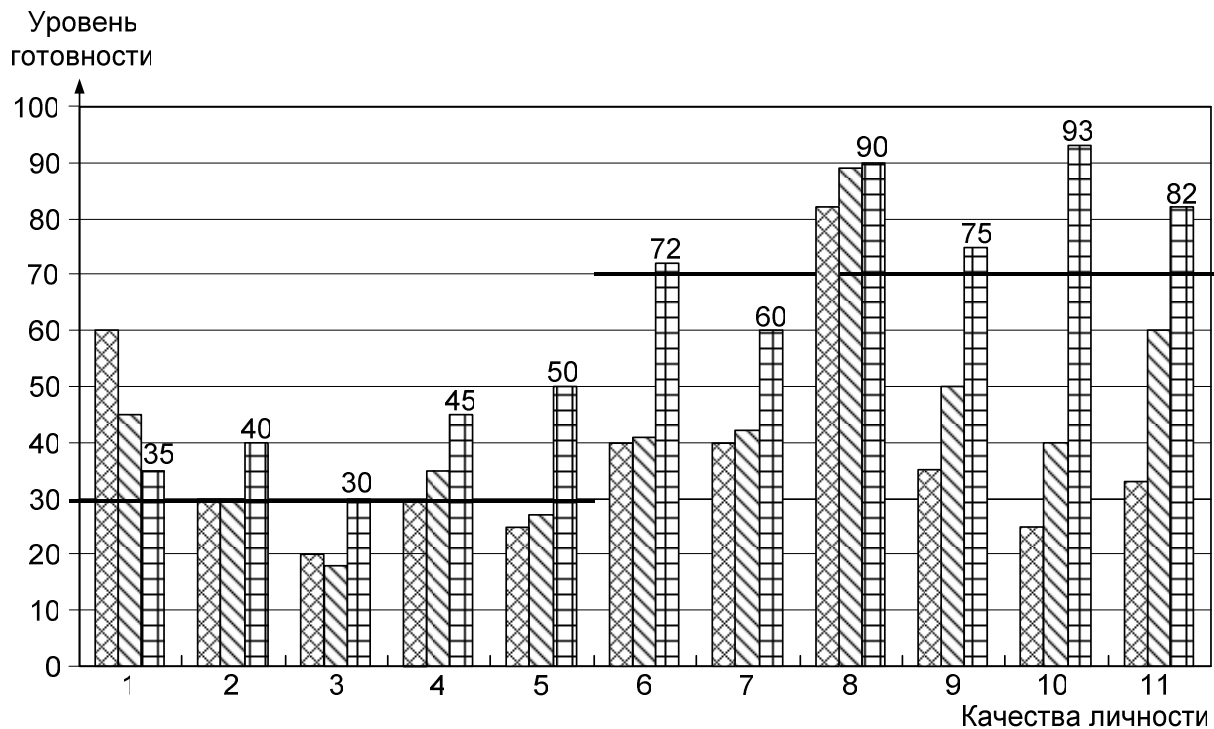


Рис. 17. Графическое отображение результатов тестирования в экспериментальной и контрольной группах:

☒ – начальные значения; ▨ – контрольная группа; ▩ – экспериментальная группа  
 1 – направленность на себя; 2 – направленность на взаимоотношения; 3 – направленность на дело; 4 – тип профессии «человек – техника»; 5 – тип профессии «человек – человек»; 6 – самооценка; 7 – волевые качества; 8 – экстравертированность; 9 – коммуникативные способности; 10 – организаторские способности; 11 – качество подготовки

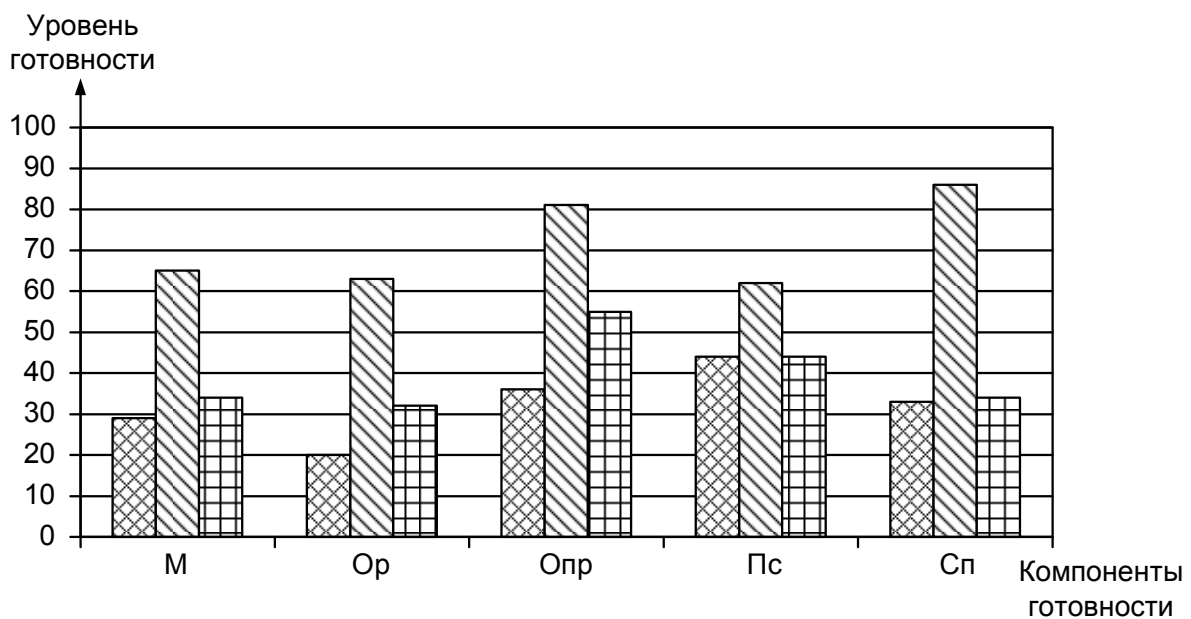


Рис. 18. Результаты опытно-экспериментальной апробации:

☒ – начальный уровень; ▨ – экспериментальная группа; ▩ – контрольная группа

Из рисунка видно, что все компоненты профессиональной готовности в экспериментальной группе возросли с первоначального элементарного уровня до функционального, а операциональный и социально-психологический компоненты находятся в «коридоре» системного уровня.

Основным критерием эффективности теоретической модели профессиональной готовности был выбран переход студентов с одного уровня готовности на другой. Использование критерия Макнамары в результате двукратной диагностики подтвердило с уровнем значимости  $\alpha = 0,05$  гипотезу, что при авторском подходе к построению модели учебной деятельности распределение студентов по уровням сформированности профессиональной готовности будет различным: преобладает уровень выше функционального и приближенный к системному.

Анализ профессиональной деятельности выпускников колледжа, участвовавших в эксперименте, показал, что 82 % адаптировались и продолжают работать в профессионально-педагогических организациях в течение двух лет. Тогда как из выпускников контрольной группы только 34 % закрепились на своих рабочих местах.

Таким образом, исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения осуществляется с помощью выявленных технологий обучения, показывают адекватность и эффективность этих технологий, а также других педагогических условий.

## **Выводы**

Выделенные ранее педагогические закономерности формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности были положены в основу определения педагогических принципов процесса формирования готовности. Для их классификации мы использовали подход, согласно которому выделение того или иного принципа определяется взаимосвязью воспитательных отношений и компонентов готовности.



К первой группе принципов, вытекающих из особенностей учащегося как главного объекта педагогического воздействия, мы отнесли общепедагогические принципы природосообразности и гуманизации, а также принципы развития самостоятельности личности (формирует личностно-социальный компонент), мотивации к учению и профессионально-педагогической деятельности (формирует мотивационно-ориентационный компонент).

Вторую группу педагогических принципов, связанных с реализацией требований процесса формирования профессиональной готовности, составляют принципы профессионально-педагогической направленности, а именно соединения обучения с производительным трудом, связи теории и практики, моделирования профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе, профессиональной мобильности, модульности профессионального обучения и принцип политехнизма. Все приведенные принципы в основном ориентированы на формирование операционального компонента готовности.

В третью группу входят принцип технологизации педагогического процесса и принцип демократизма. Причем если первый принцип охватывает все компоненты готовности, то второй характерен лишь для социально-психологического компонента.

Четвертая группа принципов отражает взаимоотношения со средой. К ним относятся принципы создания профессиональной образовательной среды и экономической целесообразности. Первый принцип связан с формированием социально-психологического компонента готовности, а второй – операционального компонента.

Теоретический анализ существующих концепций обучения и воспитания в контексте формирования профессиональной готовности показал, что наиболее значимое влияние на компоненты готовности оказывает личностно ориентированное обучение. Проведенные эксперименты подтвердили теоретические выводы. В ходе экспериментально-исследовательской деятельности были сформированы пять групп технологий обучения, каждая из которых ориентирована на развитие соответствующего компонента готовности.

Выделены педагогические условия формирования готовности будущего мастера производственного обучения: диспозиция личности студента; рефлексивно-оценочная деятельность; личностные качества, определяющие отношение специалиста к модели деятельности; специальная подготовка педагогов, ориентированная на формирование готовности; использование педагогических технологий сообразно процессу формирования готовности; создание специальной образовательной среды.

## Заключение

Монография посвящена исследованию теоретико-технологических основ формирования профессиональной готовности студентов средних и высших профессионально-педагогических учебных заведений к деятельности мастера производственного обучения.

Существующая система подготовки мастеров профессионального обучения для организаций СПО в основном опирается на традиционные подходы: системный, когнитивный, деятельностный. Благодаря этому формирование основных составляющих структуры личности будущего мастера производственного обучения осуществляется не только на уровне знаний, умений и навыков, но и на уровне развития интеллектуальных качеств.

В то же время современная социально-экономическая ситуация коренным образом изменяет социально-профессиональную роль мастера и систему его взаимоотношений в ученических и педагогических коллективах системы СПО. Возникает целая цепь проблем, в основе которых лежат противоречия между требованиями, диктуемыми социально-экономическими условиями общества, и невозможностью их выполнения имеющимся кадровым корпусом мастеров производственного обучения.

Один из путей разрешения данного противоречия рассмотрен в нашем исследовании. Мы считаем, что изменение процесса подготовки специалистов допустимо лишь при наличии достаточно четкого описания цели и предполагаемого результата для всех составляющих структуру личности будущего мастера. Как правило, таким описанием является модель специалиста. Другой вопрос, на каких концептуальных положениях построена эта модель. В нашем случае таковым является понятие готовности выпускника к деятельности как результат его подготовки и как системообразующий фактор будущей профессиональной реализации, т. е. готовность выступает неким комплексным показателем оценки подготовки. В ФГОС таким показателем является компетентность (компетенция). Рассматривая профессио-

нальную подготовку, есть смысл установить следующую цепочку: подготовка → готовность к деятельности → компетентность (компетенция) → профессионализм.

Под готовностью мастера производственного обучения мы понимаем интегративную динамическую систему личностных образований, включающую личностный, функциональный и психофизиологический уровни организации, которые обеспечивают оптимальное достижение целей, касающихся профессионально-педагогической деятельности. Нами выделены следующие компоненты готовности: мотивационно-ориентационный, личностно-социальный, когнитивный, операциональный, рефлексивный.

В исследовании впервые дана комплексная психолого-педагогическая характеристика профессиональной готовности будущего мастера производственного обучения, выявлены пути ее формирования. В ходе исследования разработана концепция процесса формирования профессиональной готовности, на основе которой построена модель мастера производственного обучения.

С позиции личностно ориентированного и компетентностного подходов создана многоуровневая система процесса формирования готовности будущего мастера производственного обучения, в результате которой совершенствуется профессиональное становление студентов.

С точки зрения системного подхода выделены составляющие процесса формирования готовности мастера производственного обучения. Во-первых, уточнено содержание требований, предъявляемых в части реализации профессиональных функций, представленных через виды деятельности на основе ФГОСов СППО и ВППО. В данных стандартах имеется понятие готовности, правда, без обозначения ее структуры. Во-вторых, конкретизировано содержание всех компонентов готовности мастера производственного обучения, что отражает содержание базисного основания подготовки специалистов данного профиля. Понятие готовности мастера производственного обучения введено в учебную программу дисциплины «Общая и профессиональ-

ная педагогика» по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям), которая рекомендована Министерством образования России для средних профессионально-педагогических заведений. В-третьих, для средних профессионально-педагогических заведений разработаны в единстве цели, задачи, содержание, организационно-педагогические формы, технологии и методы, средства обучения и педагогические условия, адекватные возрастным, индивидуальным и социально-профессиональным особенностям будущего мастера производственного обучения. Для организаций СППО Г. Н. Жуковым подготовлен и издан в 2013 г. и 2017 г. (2-е издание) учебник «Общая и профессиональная педагогика», в котором имеется параграф, посвященный формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения. В комплексе все это позволяет в контексте реального УВП создавать возможности для саморазвития и самореализации личности студента как будущего педагогического работника системы СПО, успешного в современных социально-экономических условиях.

Формирование профессиональной готовности будущего мастера производственного обучения в системе среднего профессионально-педагогического образования осуществляется путем разрешения основного противоречия между уровнем готовности, достигнутым студентом, и требованиями, которые предъявляются к нему в рамках специфики профессионально-педагогической деятельности. Условием для разрешения противоречия и превращения желания самореализации учащихся в движущую силу является высокий уровень сформированности у них компонентов профессиональной готовности и компетенций согласно ФГОС.

Мотивационно-ориентационный компонент готовности выражает общую направленность личности: интерес и склонности к деятельности, представление и знания об особенностях и условиях деятельности, требованиях к личности. Он предусматривает положительное отношение к профессии, осознание ее значимости, желание занимать-

ся именно этим делом. Сюда же входят мировоззрение, убеждения и намерения личности.

Личностно-социальный компонент включает в себя необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности: требования к памяти, мышлению, воображению, вниманию. Он обеспечивает адекватное поведение и деятельность личности в социуме посредством общения (коммуникации, перцепции, интерактивности).

Когнитивный компонент определяет общий объем знаний, касающихся профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.

Операциональный компонент выражается во владении способами и приемами профессионально-педагогической деятельности, а также в синтезе знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения.

Рефлексивный компонент характеризует способность мастера производственного обучения осуществлять самоанализ профессионально-педагогической деятельности и ее результатов, давать адекватную самооценку и оценку перспективы дальнейшей деятельности.

В качестве критериев при оценивании уровня формирования профессиональной готовности определены ключевые квалификации мастера производственного обучения, которые взаимосвязаны со всеми компонентами готовности. Нами выделены следующие ключевые квалификации: мотивация к профессионально-педагогической деятельности, педагогическая направленность, производственно-технологическая умелость, организаторские способности, коммуникативность, эмпатия, толерантность, креативность.

Формирование профессиональной готовности мастера производственного обучения осуществляется поэтапно и включает ориентационный этап, адаптационный, основной и определяющий.

Ориентационный этап учащиеся проходят, обучаясь в организации СПО, при получении профессии мастера производственного обучения в учреждении СППО. В этот период наряду со знаниями и умениями

ями по отраслевой специальности они дополнительно приобретают знания о профессии мастера производственного обучения или непосредственно профессию мастера. У учащихся формируется интерес к педагогической деятельности, осуществляется профориентация и профотбор.

**Адаптационный этап** (1-й год обучения в колледже или вузе) отличает общая адаптация, которую проходят студенты нового набора. У них формируется мотивация к учебной и к будущей профессиональной деятельности, развиваются устойчивый интерес и склонность к профессии мастера производственного обучения, идет овладение определенной системой знаний, выработка специальных учебных и первичных профессиональных умений.

**Основной этап** (2-й год обучения) характеризуется овладением профессиональной программой подготовки мастера производственного обучения, а в вузе – освоением профессии педагога, формированием идеала педагогического работника, профессионального мировоззрения и комплекса основных личностных качеств и свойств.

**Определяющий этап** (3–4-й год обучения) – это период, когда закрепляется мотивация к будущей профессии мастера производственного обучения, формируются убеждения и намерения, углубляется теоретическая и практическая подготовка по специальности, частично завершается процесс развития личностных и профессионально важных качеств.

Чтобы выявить педагогические принципы и специфику педагогических условий, мы исследовали основные закономерности процесса формирования профессиональной готовности. Выделены следующие закономерности:

- формирование готовности личности к деятельности происходит только в процессе ее включения в активную деятельность;
- формирование готовности будет более эффективным при условии создания мотивационно-ориентационной основы профессионально-педагогической деятельности в виде перспективы;
- процесс формирования готовности должен опираться на уже сформированные положительные качества личности;

- формирование готовности должно учитывать витагенный опыт студента, что позволит в условиях непрерывного образования на 1 год сократить обучение;

- в процессе формирования готовности необходимо проявлять гуманизм и уважение к личности воспитанника в сочетании с высокой требовательностью;

- формирование готовности должно осуществляться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов;

- процесс формирования готовности важно сделать технологичным;

- в содержание процесса формирования готовности должны входить основная (инвариантная) и динамическая (вариативная) составляющие;

- процесс формирования готовности должен включать взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся;

- в содержании процесса формирования готовности должны отражаться типы производств соответствующих отраслей, уровни механизации и автоматизации производственных процессов, степень непрерывности технологических процессов, состояние организации труда, состав оборудования и предметов труда;

- формирование готовности особенно эффективно, если происходит в условиях учебного коллектива, в котором смоделирована будущая профессионально-педагогическая среда.

Указанные закономерности послужили основой для разработки педагогических принципов формирования профессиональной готовности.

Первая группа принципов вытекает из особенностей учащихся как главных объектов воздействия. Наряду с общепедагогическими принципами природосообразности и гуманизации мы выделяем дополнительные. Это принцип развития самостоятельности, который имеет большое значение применительно к производственному обучению, и принцип мотивации учения и профессионально-педагогической деятельности, связанный с развитием потребностей и мотивов личности, ориентированных на профессионально-педагогическую деятельность мастера производственного обучения.



Вторая группа объединяет принципы, связанные непосредственно с учебно-трудовой деятельностью на оборудовании в учебно-производственных мастерских. В нее входят принцип соединения обучения с производительным трудом и связь теории и практики, принцип моделирования профессиональной деятельности в учебно-производственном процессе, принцип профессиональной мобильности, принцип профессионально-педагогической направленности.

Третью группу принципов составляют требования, относящиеся к организации педагогического процесса в целом. Таких принципов два: принцип целостности (технологичности) педагогического процесса и общепедагогический принцип демократизации

Четвертая группа принципов включает в себя наиболее общие требования к тому, какими должны быть отношения педагогического процесса со средой. Например, принцип создания образовательной среды и принцип экономической целесообразности.

В целях практического осуществления процесса формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности был определен комплекс педагогических условий.

1. Определение диспозиции личности потенциального мастера производственного обучения, т. е. выяснение интересов абитуриентов и отбор кандидатов, имеющих мотивы к профессионально-педагогической работе.

2. Рефлексивно-оценочная деятельность, позволяющая формировать отношение к себе и такие качества, как самооценка, самоконтроль, самокритичность.

3. Взаимоотношение студентов с внешней социальной средой, т. е. отношение к людям, в зависимости от которого развивается целый спектр различных психологических характеристик, определяющих формирование профессиональной готовности.

4. Специальная подготовка педагогов, позволяющая формировать у студентов готовность и ее компоненты, что особенно большое значение имеет для преподавателей общетехнических и специальных дисциплин.

5. Взаимодействие педагогов и учащихся в форме педагогической технологии, ведь, как показали исследования, основой формирования профессиональной готовности будущего мастера является личностно ориентированное обучение с использованием компетентностного подхода.

6. Специально созданная в учебном заведении образовательная среда, представляющая своего рода модель будущей профессионально-педагогической среды мастера производственного обучения.

Технологии, положенные в основу формирования профессиональной готовности, должны быть личностно ориентированными, что в наибольшей степени соответствует принципам личностно ориентированного образования. Что же касается методов и форм организации взаимодействия педагогов с учащимися, согласно нашим исследованиям, их необходимо свести к пяти группам, каждая из которых ориентирована на развитие и обогащение компонентов профессиональной готовности мастера производственного обучения.

Первую группу составляют технологии формирования мотивационной готовности: обеспечение оптимального педагогического общения, опора на положительные и впечатляющие примеры о деятельности мастера профессионального обучения, ориентация на практические результаты профессионально-педагогической деятельности, формирование общественно значимого характера данной профессии.

Вторую группу образуют технологии формирования профессионально-педагогической направленности: развитие профессионального интереса и обеспечение склонности к деятельности мастера производственного обучения, знакомство с особенностями педагогической стороны профессии мастера, формирование профессионального мировоззрения, убеждений в выбранной профессии и имиджа педагогического работника, тренинг на развитие намерений в продолжении освоения профессии мастера производственного обучения.

Третью группу образуют технологии формирования знаний, умений, навыков и профессионального опыта мастера. Здесь мы использовали лекционно-семинарские занятия, уроки-экскурсии, комбинированные, интегративные и бинарные уроки в их традиционной ког-

нитивной и деятельностной направленности. Но основной упор сделан на технологиях, построенных на диалогических взаимодействиях, которые позволяют реализовать интерактивный и фасилитационный подходы, характерные для личностно ориентированного образования.

Четвертую группу составляют технологии, направленные на развитие профессионально значимых психофизиологических и психологических свойств мастера производственного обучения: тренинги на внимание и наблюдательность, на координацию движений и саморегуляцию психических состояний.

Пятую группу образуют технологии, предназначенные для развития профессионально важных качеств и ключевых квалификаций: тренинги личностного роста, рефлексии и самопознания, эффективного общения, основных навыков поведения на рынке труда.

Проведенное нами исследование профессиональной готовности позволило разработать и внедрить в процесс обучения специальные курсы: «Введение в специальность мастера профессионального обучения», «Технология учебно-профессионально-педагогической деятельности», «Основные навыки поведения на рынке труда», а также сборник задач и педагогических ситуаций. Важное теоретическое и практическое значение получило специальное изучение своеобразия содержания и технологии формирования компонентов профессиональной готовности на всем периоде подготовки будущего мастера профессионального обучения в колледже. Эта работа будет продолжаться, но уже в рамках системы непрерывного образования на стыке «колледж – университет». Таким образом, можно будет глубже проследить преемственность связи между средним профессионально-педагогическим и высшим профессионально-педагогическим уровнями образования.

## Библиографический список

1. *Абрамовских Н. В.* Педагогический мониторинг воспитания познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. В. Абрамовских. Екатеринбург, 1999. 21 с.
2. *Александрова О. А.* Формирование готовности у студентов юридического профиля к управлению самостоятельной работой при изучении математики / О. А. Александрова // *Инновации в образовании.* 2002. № 6. С. 94–100.
3. *Аминов Н. А.* Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 80 с.
4. *Аминов Н. А.* Психологический профотбор на педагогические специальности / Н. А. Аминов, И. А. Болотов, А. Н. Воробьев. Ярославль, 1994. 68 с.
5. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта: Человек и общество / Б. Г. Ананьев // *Ученые записки.* Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1967. Вып. 2. С. 235–249.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968. 339 с.
7. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. 416 с.
8. *Анисимов П. Ф.* Управление качеством среднего профессионального образования: монография / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко. Казань: Изд-во Ин-та сред. проф. образования Рос. акад. образования, 2001. 256 с.
9. *Арефьев О. Н.* Образовательная миссия колледжа в современном рынке труда: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / О. Н. Арефьев. Екатеринбург, 2003. 30 с.
10. *Арина И. Л.* К всесторонности и гармонии / И. Л. Арина // Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза: сборник научных трудов. Владимир: Изд-во Владим. пед. ин-та, 1972. С. 42–49.

11. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1976. 200 с.

12. *Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1974. 382 с.

13. *Архангельский С. И.* Прогнозирование информационного обеспечения в учебном процессе высшей школы / С. И. Архангельский // Научные труды МГПУ. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996.

14. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.

15. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. Москва: Мысль, 1976. 158 с.

16. *Ахметжанова Г. В.* Проектирование многоуровневой педагогической системы формирования готовности личности к педагогической деятельности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Г. В. Ахметжанова. Тольятти, 2002. 41 с.

17. *Ахметжанова Г. В.* Формирование готовности к педагогической деятельности / Г. В. Ахметжанова // Профессиональное образование. 2003. № 1. С. 11.

18. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. Киев: Радянська школа, 1983. 287 с.

19. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.

20. *Бабанский Ю. К.* Педагогика / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1988. 234 с.

21. *Бабанский Ю. К.* Педагогический процесс / Ю. К. Бабанский // Педагогика. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.

22. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.

23. *Бажутин В. В.* Образовательно-ориентированный подход к профессиографии / В. В. Бажутин, З. З. Кирикова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 165 с.

24. *Барабанщиков А. В.* Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. Москва: Воениздат, 1985. 159 с.

25. *Баранов С. П.* Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. Москва: Просвещение, 1981. 143 с.

26. *Батаршев А. В.* Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. Москва: ВЛАДОС, 1999. 176 с.

27. *Батышев С. Я.* О всеобщем профессиональном образовании / С. Я. Батышев // Советская педагогика. 1991. № 6. С. 66–70.

28. *Батышев С. Я.* Очерки истории профессионально-педагогического образования в СССР / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1981. 350 с.

29. *Батышев С. Я.* Перспективы профессионально-технического образования / С. Я. Батышев // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 108–115.

30. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1988. 173 с.

31. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с.

32. *Батышев С. Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. Москва: Высшая школа, 1972. 344 с.

33. *Батышев С. Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса в СПТУ / С. Я. Батышев // Советская педагогика. 1986. № 6. С. 85–90.

34. *Башарин В. Ф.* Педагогическая технология: что это такое? / В. Ф. Башарин // Специалист. 1993. № 9. С. 26.

35. *Безрукова В. С.* Педагогика / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. 320 с.

36. *Безюлева Т. В.* Толерантность в педагогике / Т. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. Москва: Изд-во Акад. пед. образования, 2002. 92 с.

37. *Белкин А. С.* Витагенное образование: голографический подход / А. С. Белкин. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 136 с.

38. *Белкин А. С.* Витагенное образование как научно-педагогическая категория / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2001. № 3 (9). С. 18–28.

39. *Белкин А. С.* Опора на витагенный опыт интеграции психолого-педагогических знаний / А. С. Белкин, Л. П. Кагалова // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2000. № 4 (6). С. 26–39.

40. *Белозерцев Е. П.* Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. Москва: Педагогика, 1989. 205 с.

41. *Беляев А. В.* Интегративные характеристики понятия готовности к профессиональной деятельности / А. В. Беляев // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. Вып. 2. С. 154–165.

42. *Беляева А. П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: методическое пособие / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1991. 205 с.

43. *Бенин В. Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 1997. 144 с.

44. *Бережной Н. М.* Тема совещания «Человеческий фактор» / Н. М. Бережной // Научный коммунизм. 1987. № 9. С. 113–116.

45. *Беспалько В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 352 с.

46. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.

47. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. Москва: Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. 412 с.

48. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

49. *Блуфорд В. Г.* Подготовка учащихся средних профтехучилищ к работе в условиях бригадной формы организации труда: методические рекомендации ВНИИ профтехобразования / В. Г. Блуфорд. Ленинград, 1985. 38 с.

50. *Божович Л. И.* Учение и развитие личности школьника и проблем воспитания / Л. И. Божович // Психологическая наука в СССР. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. Т. 2. С. 32–65.

51. *Болдырев Н. И.* Воспитание коммунистической морали у школьников / Н. И. Болдырев. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Учпедгиз, 1956. 232 с.

52. *Бондаревская Е. В.* Педагогика / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.

53. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 304 с.

54. *Бухарова Г. Д.* Колледж в системе непрерывного профессионального образования / Г. Д. Бухарова // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. Вып. 2, ч. 1. С. 23–29.

55. *Васильева С. В.* Интеграция содержания обучения как предпосылка совершенствования профессиональной подготовки специалистов со средним специальным образованием / С. В. Васильева. Москва: Изд-во НИИ ВШ, 1990. 38 с.

56. *Веников В. А.* Мировоззренческие и воспитательные аспекты преподавания технических дисциплин / В. А. Веников, Я. А. Шнейберг. Москва: Высшая школа, 1984. 112 с.

57. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 148 с.



58. *Вербицкий А. А.* Формирование в контекстном обучении готовности будущего педагога к использованию новых информационных технологий / А. А. Вербицкий, Г. А. Кручинина // Технологии обучения: сущность, опыт и проблемы развития. Доклады и материалы научно-практической конференции. Москва: Науч.-метод. центр СПО, 1988. С. 4–18.

59. *Взаимосвязь* содержания, форм и методов обучения в средних специальных учебных заведениях: сборник научных трудов. Москва: Изд-во НИИ ВШ, 1990. 144 с.

60. *Виленский М. Я.* Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: учебное пособие / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. Москва: Высшая школа, 1989. 159 с.

61. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Науч.-метод. центр СПО, 1999. 538 с.

62. *Воробьева Т. А.* Качественный анализ интереса к профессии у абитуриентов педагогических вузов / Т. А. Воробьева // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. С. 172–180.

63. *Воробьева Т. А.* Соотношение профессиональной пригодности и профессиональной направленности в подготовке специалистов / Т. А. Воробьева // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1973. С. 12–13.

64. *Генов Ф.* Профессиональные особенности мобилизационной готовности спортсменов / Ф. Генов. Москва: ФиС, 1971. 245 с.

65. *Гершкович Т. Б.* К вопросу о детерминантах профессиональной адаптации преподавателя высшей школы / Т. Б. Гершкович, Н. С. Глуханюк // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2001. № 1 (7). С. 70–82.

66. *Гершунский Б. С.* К вопросу о сущности законов педагогики / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. 1979. № 7. С. 17.

67. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. Москва: Совершенство, 1998. 345 с.

68. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. Москва: Школа-Пресс, 1995. 445 с.

69. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: курс лекций: учебное пособие / Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: АСТ Астрель, 2010. 352 с.

70. *Гиталин Н. А.* Методические основы проектирования содержания среднего профессионального образования с учетом требований регионального рынка труда / Н. А. Гиталин // Среднее профессиональное образование. 2002. № 2. С. 9–12.

71. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 219 с.

72. *Годфруа Ж.* Что такое психология: в 2 томах: перевод с французского / Ж. Годфруа. 2-е изд., стер. Москва: Мир, 1996. Т. 1. 469 с.

73. *Голубева В. Н.* Психологические основы формирования профессиональной направленности студенческого коллектива: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / В. Н. Голубева. Москва, 1979. 18 с.

74. *Гоноболин Ф. Н.* Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. Москва: Просвещение, 1965. 200 с.

75. *Гоноболин Ф. Н.* Очерки психологии советского учителя / Ф. Н. Гоноболин. Москва: Учпедгиз, 1951. 156 с.

76. *Гордеева Н. М.* Проспектированная профессиограмма специалиста как средство управления его профессиональным развитием / Н. М. Гордеева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1995. 48 с.

77. *Государственный образовательный стандарт специальности 0308 Профессиональное обучение (по отраслям).* Москва: Изд-во Ин-та проблем развития СПО, 2002. 33 с.

78. *Готовность инженерно-педагогических кадров к работе в новых социальных условиях* / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. инт-та, 1992. 80 с.

79. *Гребенюк О. С.* Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: дидактический аспект / О. С. Гребенюк. Москва: Педагогика, 1985. 152 с.

80. *Гришин Э. А.* Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Э. А. Гришин. Москва: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 1979. 98 с.

81. *Гриншпун С. С.* Психолого-педагогическое изучение личности как основа формирования готовности старшеклассников к выбору профессии / С. С. Гриншпун // Политехническое образование и профессиональная ориентация в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1977. С. 190–191.

82. *Громкова М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

83. *Громцева А. К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. Москва: Просвещение, 1983. 144 с.

84. *Даль В. И.* Толковый словарь: в 4 томах / В. И. Даль. Москва: Русский язык, 1978. Т. 1. 144 с.

85. *Демиденко Н. Н.* Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук / Н. Н. Демиденко. Тверь, 1996. 201 с.

86. *Деркач Т. С.* Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Т. С. Деркач. Москва, 1972. 16 с.

87. *Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов: учебное пособие* / под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 200 с.

88. *Динамов Б. С.* Формирование модели специалиста: цели специалиста / Б. С. Динамов, Д. В. Чернилевский // Среднее профессиональное образование. 1987. № 2. С. 33–35.

89. *Днепров С. А.* Социально-экономическая подготовка учащихся ПТУ к труду в подрядной бригаде: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. А. Днепров / НИИ Проф.-техн. педагогики. Казань, 1989. 268 с.

90. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / К. М. Дурай-Новакова. Москва, 1983. 60 с.

91. *Дьяченко М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. Минск: Университетское, 1985. 206 с.

92. *Дьяченко М. И.* Профессиональное воспитание учащейся молодежи / М. И. Дьяченко. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1988. 144 с.

93. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. 176 с.

94. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1981. 383 с.

95. *Дьяченко Н. Н.* Профессиональное воспитание учащейся молодежи: профпедагогика / Н. Н. Дьяченко. Москва: Высшая школа, 1988. 144 с.

96. *Ефанов А. В.* Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. В. Ефанов. Екатеринбург, 1996. 287 с.

97. *Жуков Г. Н.* Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход / Г. Н. Жуков // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2000. № 3 (5). С. 176–180.

98. *Жуков Г. Н.* Формирование готовности учащихся техникума к коллективной трудовой деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук / Г. Н. Жуков. Москва, 1992. 260 с.

99. *Жученко А. А.* Проблемы методической подготовки профессионально-педагогических работников в условиях перехода народного образования к альтернативной и вариативной системам образования / А. А. Жученко, Н. А. Смирнова, А. В. Корнилова // Профессио-

нально-педагогическое образование: сборник научных трудов: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. Ч. 2: Исследование в предметных и методических областях. С. 128–134.

100. *Жученко А. А.* Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.

101. *Залесский Г. Е.* Психологические вопросы формирования убеждений / Г. Е. Залесский. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. 120 с.

102. *Зборовский Г. Е.* Идеино-политическое воспитание будущего учителя в системе профессиональной подготовки / Г. Е. Зборовский, Л. Я. Рубина // Советская педагогика. 1980. № 2. С. 107–111.

103. *Зборовский Г. Е.* Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога: учебное пособие / Г. Е. Зборовский. Свердловск: Изд-во Средл. инж.-пед. ин-та, 1987. 48 с.

104. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 126 с.

105. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 2001. 51 с.

106. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с.

107. *Зеер Э. Ф.* Практикум по психологии профессий / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, А. П. Зольников. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 174 с.

108. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 258 с.

109. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.

110. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 397 с.

111. *Зеер Э. Ф.* Становление личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 1999. № 1 (1). С. 112–122.

112. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

113. *Иванова С. В.* Деятельность мастера производственного обучения по ориентации учащихся ПТУ на инженерно-педагогическую профессию: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / С. В. Иванова. Екатеринбург, 1992. 18 с.

114. *Икрин Г. В.* Особенности учебной деятельности и профессионального развития студента: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г. В. Икрин. Пермь, 1998. 17 с.

115. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

116. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. Москва: Академия, 2002. 208 с.

117. *Исмагилова Ф. С.* Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда / Ф. С. Исмагилова. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 1999. 209 с.

118. *Казанцева Ю. В.* Мотивационная готовность к педагогической деятельности как одна из предпосылок удовлетворенности профессией / Ю.В. Казанцева // Воспитание молодого российского интеллигента: проблемы, тенденции, пути решения: материалы научно-практической конференции. Красноярск: Изд-во Сиб. гос. технол. ун-та, 2001. 200 с.

119. *Карпова Г. Ф.* Методика изучения личности учащихся ПТУ / Г. Ф. Карпова, Е. А. Михайлычев. Москва: Высшая школа, 1989. 126 с.

120. *Карпова Г. А.* Педагогическая диагностика коллектива учебной группы профтехучилища / Г. А. Карпова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. 113 с.

121. *Касаткина Н. Э.* Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. Э. Касаткина. Москва, 1995. 38 с.

122. *Каганов А. Б.* Рождение специалиста: Профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1983. 174 с.

123. *Кирикова З. З.* Педагогическая технология: Теоретические аспекты / З. З. Кирикова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 284 с.

124. *Кирикова З. З.* Специалист как субъект профессии / З. З. Кирикова // Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. Вып. 1 (22). С. 49–57.

125. *Кирикова З. З.* Технологическая готовность педагогов / З. З. Кирикова // Педагогика. 2001. № 4. С. 63–66.

126. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 221 с.

127. *Кларин М. В.* Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.

128. *Климова Г. Г.* Формирование профессионально-педагогической готовности студентов вуза к управленческой деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г. Г. Климова. Екатеринбург, 2002. 23 с.

129. *Ковалев А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. Москва: Просвещение, 1970. 390 с.

130. *Ковалев А. Г.* Самовоспитание школьников / А. Г. Ковалев. Москва: Просвещение, 1967. 159 с.

131. *Ковалев В. И.* К проблеме мотивов / В. И. Ковалев // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 1. С. 33–34.

132. *Коджаспирова Г. М.* Формирование готовности учителя начальных классов к профессиональному самообразованию: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. М. Коджаспирова. Москва, 1995. 385 с.

133. *Козлов В. Г.* Актуальные задачи психологической подготовки гимнастов / В. Г. Козлов, В. М. Мельников // Теория и практика физической культуры. 1972. № 7. С. 8–13.

134. *Коломинский Я. Л.* Человек: психология / Я. Л. Коломинский. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.

135. *Коломок О. И.* Теория проектирования системы формирования готовности студентов к развитию учебной деятельности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / О. И. Коломок. Тольятти, 2001. 39 с.

136. *Комплексная программа развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России».* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 28 с.

137. *Кондратьев Л. А.* Моделирование профессиональной деятельности в системе практических заданий / Л. А. Кондратьев, Г. В. Лазутина, С. И. Пронин. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та высш. шк., 1985. Вып. 4. С. 18–31.

138. *Кондрашова Л. В.* Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Л. В. Кондрашова // Советская педагогика. 1984. № 5. С. 75–79.

139. *Кондрина И. В.* Самосовершенствование профессионально-волевых личностных качеств у студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И. В. Кондрина. Кемерово, 2000. 16 с.

140. *Кондрух В. И.* Теоретические основы исследовательской подготовки педагогов колледжа / В. И. Кондрух. Челябинск: Челяб. филиал УГНОЦ РАО, 2000. 251 с.

141. *Кондрух В. И.* Технология, принципы построения и внедрения инновационной модели профессиональной подготовки техника мастера-строителя производственного обучения / В. И. Кондрух. Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. индустр.-пед. колледжа, 1995. 19 с.

142. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* Кемерово: Изд-во Кемер. обл. ин-та усоверш. учителей, 2002. 50 с.



143. *Концепция* подготовки педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 17 с.

144. *Коротяев Б. И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. Москва: Просвещение, 1986. 208 с.

145. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

146. *Кузнецов В. В.* Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения: автореферат диссертации... доктора педагогических наук / В. В. Кузнецов. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. ун-та, 1999. 37 с.

147. *Кузьмина Н. В.* Исследование мотивов общественной активности будущего учителя / Н. В. Кузьмина // Формирование основ профессионального мастерства студентов педагогических вузов. Усть-Каменогорск: Изд-во Казан. гос. пед. ин-та, 1978. С. 27–34.

148. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1970. 114 с.

149. *Кузьмина Н. В.* Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. 172 с.

150. *Кузьмина Н. В.* Научно-практические методы анализа педагогической ситуации / Н. В. Кузьмина // Психология производству и воспитателю. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1977. С. 211–224.

151. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1976. 237 с.

152. *Кузьмина Н. В.* Педагогическая деятельность и мастерство учителя: Очерки психологии / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1963. 68 с.

153. *Кузьмина Н. В.* Педагогическая практика: Методические указания / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1983. 72 с.

154. *Кузьмина Н. В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 20–26.

155. *Кузьмина Н. В.* Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы профессионального отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Ленинград: Знание, 1970. С. 47–61.

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

157. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя: тезисы лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. Гомель: Изд-во Гом. гос. ун-та, 1976. 58 с.

158. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя в формировании его личности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. В. Кузьмина. Ленинград, 1964. 39 с.

159. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Знание, 1985. 32 с.

160. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленигр. гос. ун-та, 1961. 98 с.

161. *Кушнер Ю. З.* Воспитательная деятельность мастера производственного обучения: пособие для мастеров производственного обучения / Ю. З. Кушнер. Минск: Изд-во Акад. последипломн. образования, 2001. 163 с.

162. *Кушнер Ю. З.* Педагогические основы деятельности мастера производственного обучения: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Ю. З. Кушнер. Москва, 1996. 39 с.

163. *Левина М. М.* Технологии профессионально-педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. М. Левина. Москва: Академия, 2001. 272 с.

164. *Левитан К. М.* Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 272 с.

165. *Левитов Н. Д.* О психологическом состоянии человека / Н. Д. Левитов. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.

166. *Левитов Н. Д.* Психология труда / Н. Д. Левитов. Москва: Учпедгиз, 1963. 340 с.
167. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.
168. *Лейбович А. Н.* Четко сформулированная цель – залог успеха / А. Н. Лейбович // Профессиональное образование. 1998. № 7–8. С. 4–6.
169. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. Москва: Знание, 1979. 48 с.
170. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
171. *Леонтьев А. Н.* О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 304 с.
172. *Леонтьев А. Н.* Проблемы деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. 1972. № 9. С. 25–31.
173. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1980. 96 с.
174. *Лех В. И.* Программа создания мира / В. И. Лех // О новой редакции программы КПСС. Москва: Знание, 1986. 64 с.
175. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. Москва: Юрайт, 1999. 464 с.
176. *Ломов Б. Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Педагогика, 1991. 296 с.
177. *Макаренко А. С.* Сочинения: в 5 томах / А. С. Макаренко. Москва: Правда, 1971. Т. 5. 510 с.
178. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.
179. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.
180. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1993. 190 с.

181. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.

182. *Маркс К.* Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. Москва: Политиздат, 1956. 690 с.

183. *Маркс К.* Экономико-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Т. 42. Москва: Политиздат, 1974. 570 с.

184. *Масленникова В. Ш.* Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: диссертация ... доктора педагогических наук / В. Ш. Масленникова. Казань, 1996. 395 с.

185. *Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1971. 120 с.

186. *Методологические* проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. Москва: Педагогика, 1985. 240 с.

187. *Мешков Н. И.* Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: диссертация ... доктора психологических наук / Н. И. Мешков. Санкт-Петербург, 1993. 383 с.

188. *Мижеригов В. А.* Введение в педагогическую профессию: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижеригов, М. Н. Ермоленко. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.

189. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 23–38.

190. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. Москва: Фалита; Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1998. 200 с.

191. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.

192. *Михайлова Н. И.* Психологическая карта педагогической деятельности ИПР/ Н. И. Михайлова // Профессиональное образование. 1998. № 5. С. 24–25.

193. *Михайлова Н. М.* Диагностика профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников УНПО / Н. И. Михайлова // Профессиональное образование. 1998. № 3. С. 18–19.

194. *Михеев В. И.* Методы измерений в педагогических исследованиях / В. И. Михеев, А. Ю. Потапова. Москва: Изд-во Акад. последипломн. образования, 2002. 48 с.

195. *Модель* профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования // Завуч. 2001. № 4. С. 113–126.

196. *Молибог А. Г.* Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. Минск: Высшая школа, 1975. 288 с.

197. *Молчан Л. Л.* Культура профессионально-педагогической деятельности / Л. Л. Молчан. Минск: Изд-во Регион. ин-та проф. образования, 1999. 95 с.

198. *Монахов В. М.* Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика, 1997. № 6. С. 26–31.

199. *Монахов Н. И.* Изучение эффективности воспитания: теория и методика (опыт экспериментального исследования) / Н. И. Монахов. Москва: Педагогика, 1981. 144 с.

200. *Мороз А. Г.* Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования специалистов в университете. Днепропетровск: Изд-во Днепропетр. гос. ун-та, 1980. С. 71–75.

201. *Моторная С. Е.* Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. Е. Моторная. Томск, 1997. 204 с.

202. *Мошкова И. Н.* Психология производственного обучения / И. Н. Мошкова, С. Л. Малов. Москва: Высшая школа, 1990. 207 с.

203. *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современные состояния профессиональных отношений человека / В. Н. Мясищев // Наука

СССР: в 66 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. Т. 2. С. 110–125.

204. *Надирашвили Ш. А.* Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 170 с.

205. *Нерсесян Л. С.* Психологическая структура готовности оператора к экспериментальным действиям / Л. С. Нерсесян // Вопросы психологии. 1969. № 4. С. 19–24.

206. *Никитина Н. Н.* Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. Москва: Мастерство, 2002. 288 с.

207. *Николаенко С. А.* Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / С. А. Николаенко. Киев, 1985.

208. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.

209. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России: Перспективы развития / А. М. Новиков. Москва: Изд-во Акад. пед. образования, 1997. 254 с.

210. *Новоселов С. А.* Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход: монография / С. А. Новоселов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 371 с.

211. *Огородников И. Т.* Подготовку учительских кадров на уровень современных задач / И. Т. Огородников // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе: в 2 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1972. Т. 2. 274 с.

212. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. 20-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1988. 750 с.

213. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / под ред. А. В. Петровского. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. 303 с.

214. *Панина Л. П.* Ключевые компетенции субъекта учебно-профессиональной деятельности: учебное пособие / Л. П. Панина, Е. Г. Са-

фонова, Э. Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. Нижний Тагил: Изд-во Нижнетагил. гос. проф. колледжа, 2002. 75 с.

215. *Панюкова С. В.* Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникативных технологий / С. В. Панюкова. Москва: Изд-во Ин-та общ. сред. образования Рос. акад. образования, 1998. 120 с.

216. *Педагогика* / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.

217. *Педагогика* / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 1998. 640 с.

218. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / С. А. Смирнов [и др.]; / под ред. С. А. Смирнова. Москва: Академия, 1999. 512 с.

219. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений* / В. А. Сластенин [и др.]. Москва: Школа-Пресс, 1977. 512 с.

220. *Пищулин В. Г.* Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогика. 2002. № 9. С. 22–27.

221. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с.

222. *Платонов К. К.* Психология: учебное пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. Москва: Высшая школа, 1977. 247 с.

223. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1986. 255 с.

224. *Подласый И. П.* Педагогика / И. П. Подласый. Москва: Просвещение, 1996. 432 с.

225. *Полдолина М. Л.* Как подготовить конкурентоспособного выпускника / М. Л. Полдолина. Москва: Изд-во Акад. проф. образования, 2002. 40 с.

226. *Полуянов В. Б.* Кибернетический подход к пониманию мотивации / В. Б. Полуянов // Образование и наука: Известия Уральско-

го научно-образовательного центра Российской академии образования. 2000. № 4 (6). С. 127–138.

227. *Понукалин А. А.* Состояние готовности к труду в условиях проблемной ситуации / А. А. Понукалин // Психологические проблемы профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1991. С. 32–140.

228. *Понятийный* аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1995. Вып. 1. 224 с.

229. *Практикум* по педагогическим технологиям: учебное пособие / Т. И. Милютина [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 66 с.

230. *Практикум* по психодиагностике: учебное пособие / под ред. Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 155 с.

231. *Программа* развития среднего профессионально-педагогического образования России. Москва, 1999. 31 с.

232. *Профессиограмма* инженера-педагога / сост. Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. 43 с.

233. *Профессиональная* педагогика. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

234. *Профессиональная* педагогика. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с.

235. *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.

236. *Психологические* основы профессионально-технического обучения: Проблемы профессионального становления молодежи / под ред. Т. В. Кудрявцевой, А. И. Сухаревой. Москва: Педагогика, 1988. 144 с.

237. *Психологический* словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

238. *Психология* становления педагога профессиональной школы / под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 148 с.



239. *Психолого-педагогическое* обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Э. Ф. Зеер [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 233 с.

240. *Пуни А. У.* Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте / А. У. Пуни. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 31 с.

241. *Развитие* профессионализма инженерно-педагогических работников в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / науч. рук. И. П. Кузьмин; науч. ред. И. П. Смирнов. Москва: Изд-во Ин-та разв. проф. образования, 2001. 232 с.

242. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методика и тесты / Д. Я. Райгородский. Самара: БАЖОАХ, 1998. 672 с.

243. *Раутен В. А.* Формирование готовности студентов к изучению нового материала: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. А. Раутен. Красноярск, 1990. 207 с.

244. *Рекомендации* по разработке государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям среднего профессионального образования базового уровня. Москва: Изд-во Ин-та пробл. развития, 2001. 23 с.

245. *Решетова З. А.* Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. 207 с.

246. *Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

247. *Романенчук А. Б.* Формирование практической готовности будущего учителя к взаимодействию с младшими школьниками: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Б. Романенчук. Москва, 1995. 16 с.

248. *Романцев Г. М.* Теоретические и организационные проблемы России / Г. М. Романцев // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2001. № 6 (12). С. 19–29.

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

250. *Романцев Г. М.* Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище / Г. М. Романцев, Ф. Т. Хамантуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 136 с.

251. *Ростунов А. Т.* Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. Москва: Высшая школа, 1984. 176 с.

252. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. С. 286.

253. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 720 с.

254. *Садыкова Л. Н.* Система формирования положительного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. Н. Садыкова. Душанбе, 1987. 16 с.

255. *Самойленко П. И.* Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной направленности обучения / П. И. Самойленко, А. В. Сергеев, Л. Г. Сергиенко // Специалист. 1999. № 8. С. 27–28.

256. *Сафронова Ж. С.* Формирование готовности магистрантов технического вуза к педагогической деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ж. С. Сафронова. Кемерово, 2002. 22 с.

257. *Сейтешев А. П.* Пути профессионального становления учащейся молодежи: профпедагогика / А. П. Сейтешев. Москва: Высшая школа, 1988. 336 с.

258. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

259. *Селезнева Н. А.* Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как структура качества его образования и развития и основа предметной области оценки качества / Н. А. Селезнева // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. С. 3–26.

260. *Семенов В. Д.* Человек: его образование в культуре / В. Д. Семенов // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. Екатеринбург, 1999. № 2 (2). С. 69–76.

261. *Семушина Л. Г.* Взаимосвязь содержания образования и современных технологий обучения / Л. Г. Семушина // Среднее профессиональное образование. 2002. № 3. С. 14–18.

262. *Середенко С. В.* Формирование готовности к военно-профессиональной деятельности выпускников высшего военного учебного заведения связи: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. В. Середенко. Москва, 1997. 201 с.

263. *Сериков В. В.* Формирование у учащихся готовности к труду / В. В. Сериков. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

264. *Серых А. Б.* Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками: диссертация ... доктора педагогических наук / А. Б. Серых. Москва, 2001.

265. *Симонов В. М.* Педагогика / В. М. Симонов. Волгоград: Учитель-2. 1998. 70 с.

266. *Скакун В. А.* Введение в профессию мастера производственного обучения: методическое пособие / В. А. Скакун. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1988. 239 с.

267. *Скакун В. А.* Методика производственного обучения / В. А. Скакун. Москва: Изд-во Акад. последиплом. образования, 1992. Ч. 1. 204 с.

268. *Скакун В. А.* Методическое пособие для преподавателей специальных и общетехнических предметов профессиональных учебных заведений / В. А. Скакун. Москва: ИРПО, 2001. 184 с.

269. *Сластенин В. А.* О критериях формирования социально-активной личности будущего учителя / В. А. Сластенин // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: сборник научных трудов. Москва, 1982. С. 147–155.

270. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 224 с.

271. *Сластенин В. А.* Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Психология труда и личности учителя / под ред. А. И. Щербакова. Ленинград, 1976. Вып. 1. С. 30–46.

272. *Сластенин В. А.* Профессионализм педагога: Акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 4–9.

273. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя как предмет социально-педагогического исследования / В. А. Сластенин // Вопросы высшего педагогического образования. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1971. С. 41–62.

274. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. Москва: Просвещение, 1976. 203 с.

275. *Словарь русского языка*: в 4 томах / под ред. А. П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1983. Т. 3. 752 с.

276. *Смирнов А. А.* О психологической подготовке к труду / А. А. Смирнов // Вопросы психологии. 1961. № 1. С. 31.

277. *Смирнов И. П.* Начальное профессиональное образование: Современные реформы / И. П. Смирнов. Москва: Ореол-Лайм, 1998. 88 с.

278. *Смирнов И. П.* Начальное профессиональное образование: социальный портрет учащегося / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко // Профессиональное образование. 2002. № 5. С. 19–26.

279. *Смирнов И. П.* Человек – образование – профессия – личность / И. П. Смирнов. Москва: Граф-Пресс, 2002. 420 с.

280. *Смирнова Е. Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 270 с.

281. *Соломина Г. М.* Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя: социально-психологический тренинг / Г. М. Соломина. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 119 с.

282. *Справочник* мастера производственного обучения / Ю. А. Якуба [и др.]; под ред. Ю. А. Якубы. Москва: Академия, 1999. 328 с.

283. *Станкин М. И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. Москва: Изд-во Моск. психол.-пед. ин-та: Флинта, 1998. 368 с.

284. *Степанова Г. А.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической готовности студентов к реабилитации детей средствами физической культуры: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. А. Степанова. Москва, 1999. 38 с.

285. *Стец А. П.* Технология мониторинга качества образовательного процесса: социально-психологическая сфера модели специалиста / А. П. Стец, А. В. Целищева // Среднее профессиональное образование. 2002. № 11. С. 52–56.

286. *Сулла М. Б.* Формирование готовности к безопасной деятельности у учащихся профессионально-технических училищ / М. Б. Сулла // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. Вып. 2 (23). С. 123.

287. *Суходольский Г. В.* Введение в математико-психологическую теорию деятельности / Г. В. Суходольский. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. 220 с.

288. *Суходольский Г. В.* Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1988. 168 с.

289. *Сухомлинский В. А.* Некоторые проблемы теории и практики воспитания / В. А. Сухомлинский // Народное образование. 1961. № 10. С. 55–56.

290. *Таланчук Н. М.* Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории / Н. М. Таланчук. Москва: Педагогика, 1967. 112 с.

291. *Таланчук Н. М.* Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н. М. Таланчук. Казань: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1991. 22 с.

292. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. Москва: Академия, 1998. 288 с.

293. *Тамарин Н. И.* Справочная книга мастера производственного обучения / Н. И. Тамарин, М. С. Шафаренко. Москва: Высшая школа, 1988. 207 с.

294. *Темник В. В.* Прогностическая модель выпускника-специалиста XXI в. / В. В. Темник // Профессионал. 1998. № 8–9. С. 6–7.

295. *Тенчурина Л. З.* История профессионально-педагогического образования / Л. З. Тенчурина. Москва: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.

296. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1989. 320 с.

297. *Терентьева В. Г.* Формирование гармоничной личности / В. Г. Терентьева // Специалист. 2003. № 5. С. 21.

298. *Тесля Е. Б.* Формирование профессионального интереса у будущих учителей / Е. Б. Тесля // Педагогика. 2000. № 7. С. 58–63.

299. *Ткаченко Е. В.* Кадровое обеспечение системы НПО России в начале XXI века / Е. В. Ткаченко // Профессиональное образование. 2003. № 1. С. 2–5.

300. *Ткаченко Е. В.* Приоритеты российского профессионального образования / Е. В. Ткаченко // Педагогика. 1999. № 2. С. 58–62.

301. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологической установки / Д. Н. Узнадзе. Тбилиси: Изд-во Акад. наук ГССР, 1961. 210 с.

302. *Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие* / под ред. М. М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

303. *Ухтомский А. А.* Учение о доминанте / А. А. Ухтомский // Ухтомский А. А. Собрание сочинений: в 6 томах. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1950. Т. 1. 310 с.

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

305. *Федотова Л. Д.* Оценка качества начального профессионального образования / Л. Д. Федотова, Е. А. Рыкова, В. А. Малышева. Москва: Изд-во Акад. последиплом. образования, 2000. 83 с.

306. *Фельдштейн Д. И.* Психологические особенности формирования готовности подростков к общественно-полезному труду / Д. И. Фельдштейн. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1986. 79 с.

307. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.

308. *Филиппов В. С.* Работа молодого мастера производственного обучения: методические рекомендации / В. С. Филиппов. Москва: Изд-во ВНИИ Центра проф.-техн. обучения молодежи, 1988. 50 с.

309. *Формирование* у учащихся ПТУ устойчивого интереса к избранной профессии / А. А. Вайсбург [и др.]; под ред. А. А. Вайсбурга. Москва: Высшая школа, 1989. 207 с.

310. *Фридман Л. М.* Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. Москва: Совершенство, 1998. 432 с.

311. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. Москва: Высшая школа, 1990. 576 с.

312. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. Москва: Гардарики, 2000. 519 с.

313. *Харламов И. Ф.* Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И. Ф. Харламов // Педагогика. 2003. № 3. С. 52–59.

314. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. Москва: Высшая школа, 1998. 168 с.

315. *Чапаев Н. К.* Введение в курс «Философия и история образования»: учебное пособие / Н. К. Чапаев. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1988. 280 с.

316. *Чапаев Н. К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования: монография / Н. К. Чапаев. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 224 с.

317. *Чапаев Н. К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1998. 462 с.

318. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 1996. 320 с.

319. *Шадриков В. Д.* Психология производственного обучения / В. Д. Шадриков. Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1974. 142 с.

320. *Шахматова О. Н.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / О. Н. Шахматова. Екатеринбург, 2000. 18 с.

321. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.

322. *Шрейнер Р. Т.* Педагогические технологии профессионального электротехнического образования / Р. Т. Шрейнер, В. Я. Шевченко // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. Екатеринбург, 2000. № 2 (4). С. 172–180.

323. *Щербаков А. И.* Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя / А. И. Щербаков // Советская педагогика. 1971. № 8. С. 82–89.

324. *Щербаков А. И.* О подготовке студентов – будущих учителей – к исследованию педагогических явлений и процессов / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та, 1977. С. 124–131.

325. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. Ленинград: Просвещение, 1967. 266 с.

326. *Щербаков А. И.* Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: межвуз. сб. науч. тр. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. С. 346.

327. *Щербаков А. И.* Социально-психологическая характеристика педагогической деятельности и проблемы формирования у студен-



тов профессионально важных качеств личности учителя / А. И. Щербаков // Научная основа совершенствования содержания педагогического образования в высшей школе. Свердловск, 1975. С. 150–165.

328. *Эльконин Д. В.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. В. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии; под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. С. 12–13.

329. *Эрганова Н. Е.* Основы методики профессионального обучения: учебное пособие / Н. Е. Эрганова. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 138 с.

330. *Эрганова Н. Е.* Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы / Н. Е. Эрганова // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. Екатеринбург, 2000. № 2 (4). С. 172–180.

331. *Юмашева Т. А.* Формирование мотивационной готовности студентов к работе с социально дезадаптированными детьми: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Т. А. Юмашева. Саратов, 2002. 18 с.

332. *Якиманская И. С.* Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.

333. *Якуба Ю. А.* Методика тестирования качества производственного обучения / Ю. А. Якуба. Москва: Изд-во Акад. последиплом. образования, 2001. 57 с.

334. *Якушева Н. И.* Формирование готовности студентов педагогических вузов к идейно-политическому воспитанию школьников: диссертация ... канд. пед. наук / Н. И. Якушева. Москва, 1988. 252 с.

335. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения как педагогическая проблема .....	12
1.1. Мастер производственного обучения, его место и роль в системе профессионального образования в современных социально-экономических условиях .....	12
1.2. Основные тенденции подготовки и формирования готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности .....	28
1.3. Готовность к профессионально-педагогической деятельности как социально-педагогическая категория и как показатель общей и профессиональной культуры мастера производственного обучения .....	39
1.4. Содержание готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.....	72
Выводы.....	101
Глава 2. Теоретико-методологические основы формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения .....	104
2.1. Закономерности формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения.....	106
2.2. Педагогические принципы формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности.....	119
2.3. Личностно ориентированный и компетентностный подходы как основа формирования готовности будущего мастера производственного обучения.....	130
2.4. Педагогические условия формирования готовности будущего мастера производственного обучения .....	152
2.5. Критерии сформированности готовности мастера производственного обучения .....	158
Выводы.....	184
Заключение.....	187
Библиографический список.....	196

Научное издание

*Жуков* Геннадий Николаевич  
*Дорожкин* Евгений Михайлович  
*Кубрушко* Петр Федорович

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА  
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Монография

Редактор О. В. Половникова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.01.19. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 13,2. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---